

A Língua Portuguesa em Dia

Francine Baranowski Pereira
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Francine Baranoski Pereira

(Organizadora)

A Língua Portuguesa em Dia

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista

Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Gislene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Profª Drª Juliane Sant'Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Julio Cândido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

L755 A língua portuguesa em dia [recurso eletrônico] / Organizadora
Francine Baranowski Pereira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora,
2018.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-85107-89-5

DOI 10.22533/at.ed.895182211

1. Língua portuguesa. I. Gaviolli, Gabriel. II. Título. III. Série.

CDD 469.04

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada: "A Língua Portuguesa em Dia" traz uma riqueza de estudos nas grandes áreas: Gramática, Línguística e Literatura, áreas que possuem identidades próprias, que se complementam e propiciam a reflexão e compreensão dos fenômenos da linguagem em suas diversas manifestações.

Os artigos desta edição, fazem um convite ao leitor/professor/estudante da área e/ ou demais interessados a compreender o discurso literário de diversos autores brasileiros e estrangeiros, dentre eles: Clarice Lispector, Ana Miranda, Eulálio Motta, Carson McCullers, Luandino Vieira, José Lins do Rego, Suleiman Cassamo, Paulina Chiziane sob múltiplos enfoques. Mostram estudos que ressaltam a importância do uso da gramática, do dicionário, do ensino de diversos gêneros textuais em sala de aula. Apresentam análises e eventos discursivos, variedades linguísticas, contribuições para o ensino de língua estrangeira, uso da tecnologia no ensino do Português e ensino de Libras em um relato de experiência. Todos os capítulos contém embasamento teórico seguido de explanações, indagações e reflexões ou relatos, provocando no leitor a construção de suas compreensões e interpretações e por fim, do seu próprio conhecimento dos estudos apresentados.

Deste modo, a leitura desta obra propiciará inúmeras contribuições para leitores, professores, estudantes e pesquisadores em suas leituras, práticas e pesquisas neste âmbito plural, pois traz o conhecimento científico em distintas áreas que perpassam Língua e Literatura.

Francine Baranowski Pereira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A AMBIVALENCIA ENTRE A TEMPORALIDADE NARRATIVA FICCIONAL E A TEMPORALIDADE HISTÓRICA NA OBRA BOCA DO INFERNO DE ANA MIRANDA	
<i>Ivete Monteiro de Azevedo</i>	
<i>Lídia Maria Nazaré Alves</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822111	
CAPÍTULO 2	11
A NORMALIZAÇÃO NA TRADUÇÃO DO VOCÁBULO “MORTE/DEATH” EM DUAS OBRAS DE CLARICE LISPECTOR TRADUZIDAS PARA A LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO BASEADO EM CORPUS	
<i>Thereza Cristina de Souza Lima</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822112	
CAPÍTULO 3	22
EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA DO POEMA “TERRA DE PROMISSÃO”, DE EULÁLIO MOTTA	
<i>Pâmella Araujo da Silva Cintra</i>	
<i>Patrício Nunes Barreiros</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822113	
CAPÍTULO 4	36
EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA DO POEMA CARNAVAL DE MUNDO NOVO, DE EULÁLIO MOTTA	
<i>Maria Rosane Vale Noronha Desidério</i>	
<i>Patrício Nunes Barreiros</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822114	
CAPÍTULO 5	48
EM BUSCA DE RESPOSTAS: DEUS EXISTE?	
<i>Ieda Tinoco Boechat</i>	
<i>Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	
<i>Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822115	
CAPÍTULO 6	63
EM CENA A LENDA AMAZÔNICA: A MATINTA PERERA	
<i>Rosalina Albuquerque Henrique</i>	
<i>Célia Suely Abreu Cota</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822116	
CAPÍTULO 7	73
LITERATURA E MÚSICA NOS CONTOS “WUNDERKIND” E “MADAME ZILENSKY E O REI DA FINLÂNDIA” DE CARSON MCCULLERS	
<i>Júlia Reyes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822117	
CAPÍTULO 8	87
LUANDINO VIEIRA PELOS CAMINHOS DA PAISAGEM, DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA EM LUANDA	
<i>Fabiana de Paula Lessa Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822118	
CAPÍTULO 9	100
MEMÓRIA CULTURAL DOS ESCRITORES: AS ENGENAGENS DE JOSÉ LINS DO REGO.	
<i>Evandro Figueiredo Cândido</i>	
DOI 10.22533/at.ed.8951822119	

CAPÍTULO 10	115
ENTRE CULTURAS: A MISSÃO CIENTÍFICA AUSTRO-ALEMÃ DE 1817 AO BRASIL	
<i>Leonardo Ferreira Kaltner</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221110	
CAPÍTULO 11	130
UM PASSEIO PELAS RUAS, CIDADES E VIDAS EM SULEIMAN CASSAMO	
<i>Fabiana de Paula Lessa Oliveira</i>	
<i>Fabiana Rodrigues de Souza Pedro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221111	
CAPÍTULO 12	140
PROCEDIMENTO LITERÁRIO DE PAULINA CHIZIANE “VENTOS DO APOCALIPSE”	
<i>Lídia Maria Nazaré Alves</i>	
<i>Ivete Monteiro de Azevedo</i>	
<i>Ana Maria de Carvalho Leite</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221112	
CAPÍTULO 13	148
CARACTERÍSTICAS CENTRAIS DA NARRATIVA GÓGOLIANA E A MOTIVAÇÃO MORAL A PARTIR DE TCHITCHIKOV EM ALMAS MORTAS, DE NIKOLAI GÓGOL	
<i>Márlon Coí Rojas</i>	
<i>Evandro Barbosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221113	
CAPÍTULO 14	152
A TRAVESSIA DA LETRA E DAS PERSONAGENS CLARICIANAS	
<i>Lídia Maria Nazaré Alves</i>	
<i>Ivete Monteiro de Azevedo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221114	
CAPÍTULO 15	167
ANÁLISE DA PROPAGANDA ORAL À LUZ DOS ESTUDOS RETÓRICO-CONVERSACIONAIS	
<i>Maria Francisca Oliveira Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221115	
CAPÍTULO 16	180
A INTERFACE SEMIOLINGÜÍSTICA NAS CANÇÕES DE NANDO REIS NO ESTUDO DA LEITURA	
<i>Carmen Elena das Chagas</i>	
<i>Pânmella Franco Bispo dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221116	
CAPÍTULO 17	191
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221117	
CAPÍTULO 18	199
O DICIONÁRIO E A GRAMATICA NAS ENTRELINHAS DE PESQUISAS	
<i>Amós Coêlho da Silva</i>	
<i>Anne Marylin Silva Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221118	

CAPÍTULO 19 213

ANÁLISE DAS REGRAS DE FÓRUNS DE FANFICTIONS COMO ESTRATÉGIA NA ADEQUAÇÃO DA ESCRITA DOS JOVENS ÀS NORMAS ORTOGRÁFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Elaine Santana de Souza

Luciano Dias de Sousa

Raquel Veggi Moreira

DOI 10.22533/at.ed.89518221119

CAPÍTULO 20 225

ANÁLISE DO DISCURSO DE UMA CAMPANHA DE SAÚDE FEMININA

Edelyne Nunes Diniz de Oliveira

Lucineide Matos Lopes

DOI 10.22533/at.ed.89518221120

CAPÍTULO 21 237

ANÁLISE DO LOGOS ARISTOTÉLICO NO GÊNERO TEXTUAL DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO

Romildo Barros da Silva

Maria Francisca Oliveira Santos

DOI 10.22533/at.ed.89518221121

CAPÍTULO 22 254

ANÁLISE SEMÂNTICA DO ROTEIRO DE TELENOVELA

Simone Dorneles Severo

DOI 10.22533/at.ed.89518221122

CAPÍTULO 23 279

AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO ANÚNCIO NO ESTÍMULO À LEITURA

Géssica Pereira Monteiro Rangel

Eliana Crispim França Luquetti

DOI 10.22533/at.ed.89518221123

CAPÍTULO 24 290

AS FORMAS PRONOMINAIS TU, VOCÊ E O(A) SENHOR(A) NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ-PARÁ

Raquel Maria da Silva Costa

Karina Pereira Castro

Kéttelen Mayara Tavares Brito

DOI 10.22533/at.ed.89518221124

CAPÍTULO 25 304

ATIVIDADES DE REFERENCIAÇÃO: O USO DE MARCADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS AFILIADAS AO LENDÁRIO AMAZÔNICO

Heliodoro Luis Maia Moura

DOI 10.22533/at.ed.89518221125

CAPÍTULO 26 318

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA: O QUE AS PESQUISAS (NÃO) TÊM A DIZER SOBRE A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Joane Marieli Pereira Caetano

Adriene Ferreira de Mello

Dulce Helena Pontes-Ribeiro

Carlos Henrique Medeiros de Souza

DOI 10.22533/at.ed.89518221126

CAPÍTULO 27	334
ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Andréa dos Guimarães de Carvalho</i>	
<i>Gilmar Garcia Marcelino</i>	
<i>Kelly Francisca da Silva Brito</i>	
<i>Renata Rodrigues de Oliveira Garcia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221127	
CAPÍTULO 28	341
EVENTOS DISCURSIVOS CARREGADOS DE SENTIDOS: EFEITOS MONITORÁVEIS?	
<i>Ieda Tinoco Boechat</i>	
<i>Thiago Soares de Oliveira</i>	
<i>Sérgio Arruda de Moura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221128	
CAPÍTULO 29	354
GÊNEROS TEXTUAIS, TECNOLOGIA E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS.	
<i>Angela Marina Bravin dos Santos</i>	
<i>Arthur Lima de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221129	
CAPÍTULO 30	361
O QUE DIZEM AS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ? - UMA PESQUISA BASEADA EM CORPORA	
<i>Elaine Cristina Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Adriane Orenha-Ottaiano</i>	
<i>Ravel João da Silva Gimenes</i>	
<i>Leandro Ferreira de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221130	
CAPÍTULO 31	370
UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE OS DIÁLOGOS DIDÁTICO NOS LIVROS DE LÍNGUA INGLESA	
<i>Sonia Maria da Fonseca Souza</i>	
<i>Eliana Crispim França Luquetti</i>	
<i>Poliana da Silva Carvalho</i>	
<i>Vyvian França Souza Gomes Muniz</i>	
<i>Joane Marieli Pereira Caetano</i>	
<i>Carlos Henrique Medeiros de Souza</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221131	
CAPÍTULO 32	385
ENTRE FATOS E HIPÓTESES: A LINGUAGEM EM ANÁLISE	
<i>Ivete Monteiro de Azevedo</i>	
<i>Lídia Maria Nazaré Alves</i>	
<i>Leonardo Gomes de Souza</i>	
<i>Fernanda Soares Wenceslau</i>	
DOI 10.22533/at.ed.89518221132	
SOBRE A ORGANIZADORA	401

A AMBIVALENCIA ENTRE A TEMPORALIDADE NARRATIVA FICCIONAL E A TEMPORALIDADE HISTÓRICA NA OBRA *BOCA DO INFERNO* DE ANA MIRANDA

Ivete Monteiro de Azevedo

UEMG – Unidade Carangola

Carangola - MG

Lídia Maria Nazaré Alves

UEMG – Unidade Carangola

Carangola - MG

[...] tanto na historiografia como nos romances, as convenções da narrativa não são restrições, mas condições que permitem a possibilidade de atribuição de sentido. Ao contrário do romance alegórico-documental que nos anos da ditadura aspirava a contar a verdade, os romances polifônicos que vêm proliferando desde o final da década de 1970 procuram perguntar de quem é a verdade que se conta. (SINDER, 2000, p. 260)

RESUMO: Conceituar o tempo sempre foi um desafio para o homem. Além dos filósofos, Aristóteles, Santo Agostinho e Kant, físicos, matemáticos e sociólogos também se dedicaram ao estudo do Tempo. Isaac Newton (1643-1727) criou o conceito de tempo absoluto, por considerar que essa modalidade era constante e uniforme. Kant (1724-1804), ao contrário do matemático, considerava o tempo como um dado subjetivo, por pertencer à natureza humana, sem a possibilidade de o homem poder controlá-lo ou modificá-lo. No século XX, Albert Einstein (1879-1955) institui a teoria da relatividade por acreditar que o tempo é relativo, pelo fato de poder ser sentido, diferentemente,

por cada pessoa. Para o sociólogo Nobert Elias (1998), o tempo não existe em si, ele é antes de tudo um símbolo social e não pode ser visto como um dado objetivo, como pensava anteriormente Newton, ou um conceito relativo ao ser humano, como supunha Kant. Além das discussões que se fizeram do tempo à luz da Física, da Matemática e da Filosofia, outra discussão que se estabelece sobre o tempo, na atualidade, é a dimensão temporal manifestada na linguagem pela discursivização das ações, precisamente no texto narrativo, visto que essa modalidade textual é o simulacro da ação do homem no mundo. O estudo da temporalidade verbal em “*Boca do Inferno*” de Ana Miranda confirma a ambivalência constitutiva entre a temporalidade narrativa ficcional (ponto de vista e voz enunciativa) e a temporalidade histórica (tempo dos acontecimentos, congelado na história), existente na obra e nos leva a observar uma estrutura truncada.

PALAVRAS-CHAVE: romance histórico – teoria discursiva da temporalização – temporalidade verbal

ABSTRACT: Conceptualizing time has always been a challenge for man. Besides the philosophers, Aristotle, Saint Augustine and Kant, physicists, mathematicians and sociologists also dedicated themselves to the study of Time. Isaac Newton (1643-1727)

created the concept of absolute time, considering that this modality was constant and uniform. Kant (1724-1804), unlike the mathematician, regarded time as a subjective fact, because it belonged to human nature, without the possibility of man being able to control or modify it. In the twentieth century, Albert Einstein (1879-1955) institutes the theory of relativity by believing that time is relative, because it can be felt differently by each person. For the sociologist Nobert Elias (1998), time does not exist in itself, it is above all a social symbol and can not be seen as an objective data, as previously thought by Newton, or a concept related to the human being, as Kant. In addition to the discussions of time in the light of Physics, Mathematics and Philosophy, another discussion that is established on the present time is the temporal dimension manifested in language by the discursivization of actions, precisely in the narrative text, since this textual modality is the simulacrum of man's action in the world. The study of verbal temporality in Ana Miranda's "Boca do Inferno" confirms the constitutive ambivalence between fictional narrative temporality (point of view and enunciative voice) and historical temporality (time of events, frozen in history), existing in the work and in the leads to a truncated structure.

KEYWORDS: historical novel - discursive theory of temporalization - verbal temporality

1 | INTRODUÇÃO

O objeto em foco é o estudo da temporalidade verbal em um gênero textual específico, o romance histórico, à luz de uma teoria discursiva da temporalização na interface entre Literatura e História.

Considerando-se que, segundo Nunes (1995, p.27), a narrativa na obra literária dimensiona-se em três planos – o da *história*, do ponto de vista do conteúdo; o do *discurso*, do ponto de vista da forma de expressão, e o da *narração*, do ponto de vista do ato de narrar – optamos por estudar um gênero que interfaceasse essa tríade: o *romance histórico*, gênero da narrativa histórica ficcional, “[...] caracterizado pela reconstrução, com enredo fictício, dos costumes, da fala e das instituições do passado, numa mistura de personagens históricos e de ficção” em um cenário de transformações sociais, políticas e econômicas.

Um dos aspectos singulares do romance *Boca do Inferno*, na avaliação de Morais (2003, p. 98), é a ambivalência constitutiva no mundo da ficcionalidade: esse romance assemelha-se tanto a uma narrativa biográfica (relato da fala de personagem, vida de um poeta desregrado, o Gregório de Matos), quanto a uma narrativa histórica (relato de acontecimento, recriação histórica da ambiência e da época colonial), instaurando, assim, uma duplidade entre o discurso da ficção e o da história. Nesse romance, o questionamento que se faz sobre a autoridade e sobre a objetividade do discurso histórico depende da existência desse discurso que lhe serve de instrumento:

É preciso, portanto, que o romance primeiro apresente o discurso da história, para depois subvertê-lo e esta subversão deve geralmente ocorrer no nível ficcional. É dando voz aos personagens históricos como testemunhos de um outro possível ponto de vista sobre a história que o romance põe em discussão a autoridade do discurso histórico (MORAIS, loc.cit.).

É esse enfoque discursivo ambivalente do narrador que utiliza o tempo verbal da história narrativa e adota o ponto de vista do poeta Gregório de Matos sobre a história que tornou instigante o estudo da temporalidade no enquadre proposto.

O estudo sobre a expressão do tempo e a projeção discursiva de suas marcas no romance *Boca do Inferno*, levou também em conta o fato de esse romance dualizar a identificação da temporalidade narrativa ficcional (ponto de vista e voz enunciativa) e a temporalidade histórica (tempo dos acontecimentos, congelado na história), permitindo-nos, assim, estabelecer uma correlação entre as duas formas de expressão da temporalidade (emprego dos tempos e modos verbais).

O jogo de interferências entre os tempos do narrador e os tempos dos personagens, ou seja, do posicionamento, foco ou ponto de vista da narração (cf. NUNES, 1995, p. 76): narrativa em 1^a pessoa, criando um efeito de subjetividade (narrador-protagonista = locução interpessoal e subjetiva do discurso dos personagens), e, em 3^a pessoa, criando um efeito de sentido de objetividade ou de neutralidade (narrador onisciente= locução impessoal, objetiva da narração dos acontecimentos).

1.1 Ambivalência da narrativa

1.1.1 Na estrutura

O termo “ambivalência” foi introduzido pelo psiquiatra suíço, Bleuler, em 1911, segundo o *Critical Dictionary of Psychoanalysis* de Charles Rycroft (1972):

Ambivalência é um conceito que remete para os termos ou enunciados que tenham sentidos opostos, sendo ambos válidos. Trata-se de uma forma particular de ambiguidade. De acordo com o *Vocabulário da Psicanálise*:

O termo “ambivalência” foi por Freud tomado a Bleuler, que o criou. [...] [...] A originalidade da noção de ambivalência, [...] reside, por um lado, na manutenção de uma oposição do tipo sim-não, em que a afirmação e a negação são simultâneas e indissociáveis; e, por outro lado, no facto de que essa oposição fundamental pode reencontrar-se em diversos sectores da vida.

(LAPLANCHE, J.; PONTALIS, 1970, p. 69.)

O romance *Boca do Inferno* apresenta, segundo Morais, uma ambivalência estrutural, já que num primeiro momento é possível perceber o tom paródico existente no texto, o qual se dá no momento em que o discurso histórico presente no romance é utilizado, ao mesmo tempo, como fonte e instrumento de investigação, com o fito de propiciar o questionamento de seu próprio estatuto de verdade, de sua autoridade e

de seu processo de construção.

Dessa forma, o discurso histórico como fonte de pesquisa dispõe de dois focos dentro da estrutura textual do romance. Um, o foco biográfico e o outro, o histórico. Esses dois focos sintetizam no romance o perfil de seu personagem principal – o poeta Gregório de Matos – caracterizado como um poeta desregrado, no entanto, visto, também, como um ser essencial do espírito da época colonial.

Na narrativa ficcional, a vida e a obra do poeta barroco estão imbricadas e isso contribui para as mudanças políticas e literárias importantes, as quais se constituirão como marco no processo de formação cultural e de identidade da nação brasileira. O romance, ao narrar a vida do poeta Gregório de Matos, considera não só o seu caráter artístico, mas também a sua atividade social, política, religiosa e individual, além de enfatizar a postura do indivíduo que se posiciona firmemente contra a situação política e cultural da colônia e que, por isso, é marginalizado e desprezado pelo sistema.

Para Morais, Gregório de Matos é caracterizado dubiamente no romance, pois é visto tanto como colonizador, por formação, quanto como colonizado, pela experiência vivida. Na expressão do colonizador, o poeta se identifica com o poder da elite europeia até por conta de sua própria formação intelectual adquirida na Europa. Por isso, acaba por aspirar a esse poder. Por outro lado, como colonizado e ser brasileiro, possui a consciência da exploração sofrida pelo povo.

Boca do Inferno é um romance dual, pois ele se assemelha tanto à narrativa biográfica quanto à narrativa histórica. De acordo com Morais essa semelhança ocorre no nível da diferença, porque se faz presente no mundo da ficcionalidade, no qual a objetividade, a finalidade e a autoridade narrativa são questionadas, porém não destruídas, pois a discussão que se faz sobre a autoridade e a objetividade do discurso histórico passa pela existência desse discurso que lhe serve de instrumento, por considerar que o romance deva apresentar primeiro o discurso da História e, posteriormente, subvertê-lo em ficção.

No romance, a presença do estilo satírico é perceptível, pois é esse estilo que embasa o discurso do poeta no romance. Segundo Morais, nenhum dos estilos de Gregório de Matos é tão bem apresentado na obra quanto o satírico: apesar de o poeta saber ser tão lírico quanto satírico, ele se apresenta, ao mesmo tempo, como um cavalheiro amantíssimo em seus sonetos líricos e como um personagem cruel e desbocado em seus poemas satíricos.

1.1.2 *No foco narrativo*

Em meio às dualidades presentes na obra *Boca do Inferno*, pode-se afirmar, ainda, segundo Morais a presença de outra dualidade no texto, a duplidade discursiva da narrativa. Essa ambivalência também presente na voz do narrador é característica de dois discursos que permeiam a obra de Ana Miranda, o discurso histórico e o discurso fictício (metaficação historiográfica), pois em *Boca do Inferno* a informação surge tanto

do campo literário quanto do campo histórico o que permite ao narrador se valer de recursos estéticos e estilísticos da literatura e, ainda, de recursos da própria História. Com isso, a onisciência do narrador (cf. LEITE, 1989, p. 25-58) dá condições para que ele transite entre o mundo da história e o da literatura, mudando de posição de acordo com a focalização dada ao poeta Gregório de Matos (artista e indivíduo social e político).

Nesse sentido, o narrador transita tanto pela historiografia quanto pela narrativa romanesca e, nesse movimento pendular, leva também o leitor, pois há a intenção de contextualizar historicamente esse leitor em relação à continuidade da narrativa.

Nesse romance, segundo Morais:

[...] o narrador se afasta de Gregório de Matos para fazer relatos memorialistas, utilizando o discurso indireto, principalmente nas introduções de cada parte do romance, e aproxima-se dele através da rememoração marcada pelo discurso direto e principalmente pela colocação dos verbos no pretérito perfeito. Em certas ocasiões, o narrador se apropria de trechos de poemas de Gregório de Matos, para dar ao discurso a credibilidade que, fora do romance, é dada ao texto do poeta como descrição da época e do contexto emprestado ao romance (op. cit., p. 107).

A alternância verbal ocorrida, abruptamente, no texto (do Pretérito Imperfeito para o Pretérito Perfeito), de acordo com Morais retira o narrador do interior da narrativa e o insere no mundo exterior da ação. Nessa condição, o narrador é, concomitantemente, interior e exterior, ficção e História; objetivo e subjetivo. Morais (op.cit. p. 107) considera, ainda, que “[...] O que este narrador apresenta ao leitor, nos parágrafos seguintes, são as anotações do poeta, e a narração indireta destas anotações acaba por confirmar a proximidade do narrador em relação ao poeta devido à onisciência.”

Essa onisciência do narrador, observada por Morais (op. cit. p. 108), torna-o confiável aos olhos do leitor, principalmente, no momento em que o narrador se aproxima de figuras ou de fatos históricos, mesmo que esses fatos estejam cheios de imaginação, interpretação e reflexões sobre a narrativa e o ponto de vista da História questionados no romance. Esses questionamentos presentes no romance *Boca do Inferno* conduzem narrador e leitor a reflexões sobre o percurso histórico da formação da identidade brasileira e, ainda, de sua história literária.

A ruptura de temporalidade entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, ou vice-versa, é propositalmente elaborada pelo narrador. Nesses segmentos, o poeta Gregório de Matos (cf. MORAIS, p.107) passa a narrar a história sob o ponto de vista do historiador, transvestindo-se de narrador onisciente neutro. Já quando se investe do estatuto de narrador interno (cf. CHARAUDEAU, 2008, p. 194-195), ele passa a atuar, como personagem principal na trama narrativa como narrador onisciente intruso.

O excerto (66) confirma essa mudança de temporalidade ocorrida no interior da narrativa:

A polícia fazia a ronda com tochas nas mãos. Maria Berco caminhou em silêncio pelas ruas escuras, levando dentro de uma bolsa de pele a trouxa que Bernardo Ravasco lhe dera para que jogasse fora. Encheu-se de curiosidade sobre o conteúdo do pacote. Apalpou-o e sentiu algo rígido porém macio. Desprendia um odor desagradável. Não resistindo à curiosidade abriu a bolsa, desenrolou os panos e viu, com grande sobressalto, do que se tratava. Tomou-se de repulsa e temor: afina, sabia de quem era aquela mão. Eram muito conhecidos na cidade os detalhes da morte do alcaide. Um valioso anel de pedra verde brilhou no dedo anular da mão esquerda. Olhando de perto viu que no ouro havia a inscrição FTM. Francisco Teles de Menezes. O coração de Maria Berco disparou. Guardou apressadamente de volta a trouxa na bolsa.

Caía uma chuva fina. A moça charfudava os pés na lama. Ao cruzar com a gente miserável das ruas apertava a bolsa de encontro ao peito. Jamais pensara que a mão de um homem pudesse ser tão pesada. (MIRANDA, 1989, p. 57)

2 | NOÇÃO DE TEMPO

Além das discussões que se fizeram do tempo à luz da Física, da Matemática e da Filosofia, outra discussão que se estabelece sobre o tempo, na atualidade, é a dimensão temporal manifestada na linguagem pela discursivização das ações, precisamente no texto narrativo, visto que essa modalidade textual é o simulacro da ação do homem no mundo.

A narração tem por característica intrínseca mostrar o que está passando e que o fato contado já não é mais e ainda não é, pois apenas se encontra presentificado na linguagem.

Para Ilari (1997, p. 10), a expressão de tempo continua sendo um tema de grande complexidade, como já postulavam no passado os estudiosos.

A palavra *Tempo* cria uma confusão indesejável entre dois planos de descrição que convém manter distintos: o da linguagem, onde se trata de morfemas, palavras e construções gramaticais, e do mundo onde se registram fatos com determinadas relações cronológicas. Em nosso estudo, nos inspiramos em Ilari (op.cit. p. 11-12), empregando o termo tempo aplicado apenas ao mundo, a durações de relações temporais (simultaneidade, anterioridade e posterioridade). Já com relação aos aspectos estruturais linguísticos do tempo, falamos em tempos e modos verbais.

As noções básicas que subjaziam às formas verbais do indo-europeu se perderam; do latim chegou até nós um sistema verbal fortemente impregnado da noção de tempo, mas que conserva ainda certas colorações não apenas temporais.

Segundo Admoni (1970, p. 157):

[...] a categoria de tempo liga o verbo ao ato de fala e ao processo comunicativo como um todo, daí sua importância na frase [...]. Na estrutura morfológica do verbo, unem-se as estruturas gramaticais lógicas e comunicativas.

As discussões tradicionais sobre a categoria gramatical *tempo* não dão ênfase

ao fato de ela ser uma categoria dêitica, que relaciona o tempo da ação, estado ou evento referido na sentença ao tempo da enunciação, isto é, ser ao mesmo tempo propriedade da sentença e de enunciação.

No entanto, nas línguas que o possuem, o tempo é parte do quadro dêitico da referência temporal. A categoria temporal não está universalmente ligada ao verbo, nem este a ela.

Mas foi Reichenbach (1947, p. 4), baseando-se na lógica, quem conferiu uma interpretação temporal às línguas naturais. A partir desse ponto, estabeleceram-se as contradições existentes entre a lógica e a língua natural. Depois de Reichenbach, os estudos sobre os *tempora* verbais passaram a estar associados aos três eixos temporais: o momento do evento, o momento da fala e o momento de referência.

No entanto, cumpre destacar que, muito antes de Reichenbach, Barbosa (1862, p. 155) já antevira as três durações temporais.

Tempo é uma parte da duração ou existencia, quer continuada da mesma couza, quer successiva de muitas, que se seguem umas ás outras. Ora, onde há successão continuada e não interrompida, não póde haver *Tempos*, se não relativos a uma epocha arbitaria, que se fixa primeiro, para della se proceder á comparação de um espaço anterior, e de outro posterior.

[...] Não há pois verdadeiramente se não três durações ou *Tempos* a saber, o *Presente* que é o em que se está falando; o *Preterito*, que é todo aquelle, que precedeo ao presente; e o *Futuro*, que é todo o que se lhe ha de seguir. Mas todas estas durações e tempos se podem considerar de dous modos; ou como continuados e não acabados, ou como não continuados e acabados. Daqui a subdivisão dos mesmos tres tempos em *Imperfeitos* ou Periodicos, e em *Perfeitos* ou Momentaneos.

3 | A RELAÇÃO ESPAÇO-TEMPO NA ESTRUTURA NARRATIVA

De acordo com Marcuschi (2002, p. 27-29), quando se nomeia um texto como narrativo, descriptivo ou argumentativo, não se está nomeando o gênero e, sim, o predomínio de um tipo de sequência. Um elemento central na organização dos textos narrativos é a sequência temporal. Já no caso de textos descriptivos predominam as sequências de localização.

A narração seria dinâmica, segundo (CHARAUDEAU, 2008 p. 157), por estar inserida no tempo, consequentemente descrevendo a sucessão das ações. No que diz respeito ao modo de organização narrativo, considera que seja um processo construído no desenrolar de uma sucessão de ações que influenciam umas ás outras e se transformam num encadeamento progressivo.

Para Fiorin e Savioli (1998b, p. 227-231), as sequências narrativas exibem quatro características básicas que estão conjuntamente presentes: é um conjunto de transformações de situações referentes a personagens determinadas, mesmo

que sejam coletivas; opera com personagens, situações, tempo e espaços bem determinados, trabalha predominantemente com termos concretos, sendo, portanto, um texto figurativo; há sempre uma progressão temporal entre os acontecimentos narrados (concomitantes, anteriores ou posteriores); ocorre, por definição, no Presente, uma vez que este sinaliza concomitância em relação ao momento da fala (fala do narrador); é posterior à história contada, que, por conseguinte, é anterior a ele; o subsistema do pretérito (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito e futuro do pretérito) é o conjunto de tempos por excelência da narração.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este estudo versou sobre a temporalidade verbal para além das discussões gramaticais, pois além do nível frasal, propusemos uma interface entre a Literatura e a História. Por isso, escolhemos obra *Boca do Inferno*, de Ana Miranda, por tratar-se de um gênero – o romance histórico - caracterizado como uma metaficação historiográfica que, acreditamos, possibilitaria o estudo da expressão da temporalidade verbal no entrelaçamento do discurso ficcional e do histórico.

Ao nos propormos desvendar a expressão da temporalidade nos painéis históricos, em que atuam tanto personalidades históricas, citadas ou integrando o pano de fundo das narrativas, ou personagens fictícias atuando na ambição histórica recriada, pudemos melhor compreender, no dizer de Maingueneau (1996), o quanto, no romance de cunho histórico, o mundo real que a obra pretende representar como um mundo exterior a ela só é, de fato, acessível através do universo discursivo instituído pela obra e através do discurso oblíquo que mantém sobre ele.

O estudo sobre a expressão da temporalidade no romance *Boca de Inferno*, de Ana Miranda, teve como objetivo analisar o tempo como categoria verbal e a sua projeção discursiva na narrativização, à luz da teoria discursiva da temporalização, examinando a instalação do tempo no enunciado, a demarcação dos intervalos do tempo em que se situa o fato, evento ou estados de coisas expressos pelo verbo (simultaneidade, anterioridade e posterioridade) e a correlação entre tempo verbal, posicionamento enunciativo e voz enunciativa.

A partir da constatação de que, nesse romance, havia uma ambivalência constitutiva, configurada através de uma ruptura entre a figura do narrador-historiador e a do narrador-personagem, empreendemos uma análise da situação comunicativa expressa pelos tempos e modos verbais, visando a estabelecer uma correlação entre ponto de vista, posicionamento enunciativo e voz enunciativa.

Na ambivalência constitutiva entre a temporalidade narrativa ficcional (ponto de vista e voz enunciativa) e a temporalidade histórica (tempo dos acontecimentos, congelado na história), observou-se uma estrutura truncada da temporalidade verbal entre o pretérito perfeito e o imperfeito, tempos que habitualmente expressam o mundo

narrado; tal ruptura, reflexo dessa ambivalência, instaurou uma estratégia argumentativa intencional, provocando, em um mesmo segmento narrativo, um deslocamento do ponto de vista do narrador-historiador, codificado pelo pretérito perfeito, para aquele do narrador onisciente intruso, codificado pelo pretérito imperfeito narrativo: assim transvertido, pôde o narrador tecer comentários subjetivo-avaliativos, permeados por um tom satírico, sobre os costumes da época e sobre a cidade de Salvador, seus desmandos e sua devassidão.

REFERÊNCIAS

ADMONI, W. **Der deutsche Sprachbau**. München: C.H. Beck Verlag. 1970 (Original russo de 1966).

AGOSTINHO, Santo. **Confessions**. Paris: Les Belles Letres, t.2. 1989.

ARISTÓTELES. Poética. In: ___. **Os pensadores**: Aristóteles. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999. p. 37-75.

BARBOSA, Jeronymo Soares. **Grammatica philosophica da lingua portugueza**: princípios da grammatica geral applicados a nossa linguagem. 3. ed. Lisboa: Typographia da Academia, 1862.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Aparecida Lino Pauliukonis; Ida Lúcia Machado (Org.). São Paulo: Contexto, 2008.

ELIAS. Nobert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____.; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998b.

ILARI, Rodolfo. **Gramática do português falado**: níveis de análise lingüística. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992. v.2.

_____. **A expressão do tempo em português**. São Paulo: Contexto, 1997.

(LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. (1967) Vocabulário da Psicanálise. Santos: Livraria Martins Fontes, 1970.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MIRANDA, Ana. **Boca do Inferno**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

MORAIS, Eunice de. **Boca do Inferno**: narrativa com duplo centro e narrador bivocal. *Revista Letras*, URPR, Curitiba, n. 60, p. 95-110, jul./dez. 2003.

NUNES, Benedito. **O tempo na narração**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

REICHENBACH, H. **Elements of symbolic logic**. New York, Macmillan, 1947.

SINDER, Valter. A reinvenção do passado e a articulação de sentidos: o novo romance histórico brasileiro. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 26, p. 253-264, 2000.

FONTES DIGITAIS

ARISTÓTELES. **Arte poética**. [S.I.]: Virtual Books, 2001. Disponível em:<File:///C:/site/livros_gratis/arte_poetica.htm> Acesso em: 13 de nov. de 2007.

ENCICLOPÉDIA Britannica do Brasil, 2007, p. 3. Disponível em <<http://orbita.starmedia.com/~stargate2/romance.htm>> Acesso em: 27 abr. 2007.

A NORMALIZAÇÃO NA TRADUÇÃO DO VOCÁBULO “MORTE/DEATH” EM DUAS OBRAS DE CLARICE LISPECTOR TRADUZIDAS PARA A LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO BASEADO EM CORPUS

Thereza Cristina de Souza Lima

Centro Universitário Internacional UNINTER –
Curitiba - Paraná

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo observar o comportamento de tradutores diferentes em face de fragmentos (re)aproveitados e semelhantes extraídos de duas obras de Clarice Lispector *A Descoberta do Mundo*, traduzida por Giovanni Pontiero como *Discovering the World, Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*, traduzida por Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris como *An Apprenticeship or The Book of Delights*. Outro objetivo é identificar aspectos de normalização nas respectivas traduções desses fragmentos. A metodologia situa-se no campo dos Estudos da Tradução baseados em *corpus*, (proposta de Baker, 1993, 1995, 1996, 1999, 2004; estudos sobre normalização de Scott, 1998); pesquisas e projeto de Camargo 2003a, 2003b, 2004, 2008), e no da Linguística de Corpus (estudos de Berber Sardinha, 2004); também se apoia na fortuna crítica da autora (trabalhos de Gotlib, 1993, 2009; Nunes, B., 1995; Sant’Anna, 1997; Ruggero 2000; Sá, O., 2000; Franco Júnior, 2000; Ranzolin (1985), Varin, 2002; e Cherem, 2003). A pesquisa foi realizada por meio de análises semi-mánuais e computadorizadas. Inicialmente, baseando-se

na fortuna crítica de Lispector, levantaram-se os vocábulos considerados fundantes da autora e selecionou-se o vocábulo “morte”. A seguir, utilizou-se o programa *WordSmith Tools* para verificar se esse vocábulo seria recorrente e significativo sob a perspectiva da Linguística de Corpus. Com base em Scott (1998), examinou-se a tradução desse vocábulo em relação a aspectos de normalização. Os resultados finais encontrados nesta pesquisa apontam para maior tendência para normalização por parte de Mazzara e Parris em FM2 – *ABD* do que de Pontiero em FM1 – *DW*.

PALAVRAS CHAVE: Estudos da tradução. Linguística de corpus. Normalização. Clarice Lispector. Morte

ABSTRACT: The objective of this research is to observe the behaviour of different translators when facing similar and (re)used fragments extracted from two books written by Clarice Lispector: *A Descoberta do Mundo*, translated by Giovanni Pontiero as *Discovering the World, Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*, translated by Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris as *An Apprenticeship or The Book of Delights*. The other objective is to identify aspects of normalization in the respective translation of these fragments. The methodology is situated on Corpus-based Translation Studies (Baker, 1993, 1995, 1996, 1999, 2004; studies about

normalization by Scott, 1998); research and projects by Camargo 2003a, 2003b, 2004, 2008), and on Corpus Linguistics (Berber Sardinha, 2004); as well as in Lispector's critical heritage (Gotlib, 1993, 2009; Nunes, B., 1995; Sant'Anna, 1997; Ruggero 2000; Sá, O., 2000; Franco Júnior, 2000; Ranzolin (1985), Varin, 2002; e Cherem, 2003). The research was carried out by means of semi-manual and computerized analyses. Initially, drawn on Lispector's critical heritage, words considered relevant in the author's writing were selected, then the word death was chosen. In the following step, the software WordSmith Tools was used to verify whether this word – death – was significant and recurrent from the perspective of Corpus Linguistics. Finally, drawn on Scott, (1998), the translation of this word was examined in relation to aspects of normalization. The final results suggest that there is more tendency to normalization in Mazzara and Parris in FM2 – *ABD* than in Pontiero in FM1 – *DW*.

KEYWORDS: Translation Studies. Corpus Linguistics. Normalization. Clarice Lispector. Death

1 | INTRODUÇÃO

Uma enorme parte de nossa experiência e conhecimento sobre outras culturas acontece por meio da tradução, sendo talvez, a literatura o mais claro exemplo em questão. Clarice Lispector é uma escritora de destaque em nossa literatura. Porém, é considerada enigmática, introspectiva, e aborda em uma linguagem belíssima, mas de difícil compreensão, temas como vida, a morte, o amor, o silêncio dentre outros.

A linguagem de Clarice Lispector é tão peculiar que, na visão de Alceu Amoroso Lima, “ninguém escreve como Clarice Lispector. Clarice Lispector não escreve como ninguém, só seu estilo mereceria um ensaio especial. É uma chave diferente a qual o leitor custa a adaptar-se” (1946, orelha do romance *O Lustre*).

Diante da referida “linguagem peculiar” e de difícil compreensão, faz-se necessária uma investigação a respeito das soluções apresentadas pelo tradutor Giovanni Pontiero ao traduzir, para o inglês britânico, as crônicas que Clarice Lispector escreveu e publicou no Jornal do Brasil entre 1967 e 1973, que compõem a obra *A Descoberta do Mundo* (*DM*), nosso texto fonte 1 (TF1), cujo título Pontiero traduziu como *Discovering the World* (*DW*), nosso texto meta 1 (TM1). A mesma investigação também se faz necessária no romance *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* (*ALP*), nosso texto fonte 2 (TF2), traduzido para o inglês americano por Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris com o título *An Apprenticeship or the Book of Delights* (*ABD*), nosso texto meta 2 (TM2).

É de valia observar que, como procedimento metodológico, os corpora de pesquisa foram escaneados e salvos em formato *TXT*, a fim de serem investigados por meio de uma combinação de análises semimanuais, com base na fortuna crítica da autora e análises computadorizadas, com base nos preceitos da Linguística de corpus. Para tanto, usaram-se o software *WordSmith Tools*, versão 4, e as seguintes

ferramentas: *Wordlist* e *Concordance*.

Também, é importante enfatizar que, com base na pesquisadora Ranzolin (UFSC, 1985), observamos que Clarice realiza um (re)aproveitamento de partes das crônicas da *DM* no romance *ALP*, ou, à maneira inversa, o (re)aproveitamento de partes de seu livro *ALP* nas crônicas da *DM*. Nesses (re)aproveitamentos, a que nos referiremos como fragmentos, observamos deslocamentos, mudança de pronomes, reduções e ampliações de parágrafos, obedecendo ao fluxo irregular do discurso. Obviamente, isso acarreta mudanças substanciais para cada uma das respectivas traduções.

Observando mais detalhadamente a escritura clariciana constatamos a importância da repetição e da carga emocional que seus vocábulos preferenciais e palavras-chave acarretam. Indubitavelmente, a repetição está presente em várias partes da escritura clariciana, inclusive nos fragmentos (re)aproveitados que também constituem um tipo de repetição. Clarice é consciente desse processo enriquecedor de seu estilo e na visão de Sá (2000:151), a escritora não tem medo da repetição. Assume-a realmente como uma técnica e um gosto pessoal “... a repetição me é agradável e repetição acontecendo no mesmo lugar termina cavando, pouco a pouco, cantilena enjoada, diz alguma coisa” (Idem).

Outro aspecto importante da escritura clariciana refere-se a sua técnica de comunicar-se pelas entrelinhas: não se lê o que está nas linhas do texto, mas sim aquilo que se esconde entre elas. A autora usa as palavras para escrever e as entrelinhas para mostrar as verdades, o que dá lugar à interpretação do leitor e, em decorrência, no texto traduzido, à interpretação do tradutor. Na visão do pesquisador Aléxis Levitin, em palestra proferida na USP em 18 de setembro de 2003 a respeito do estilo de Clarice Lispector: “Palavras dão uma direção, mas não uma definição”. Esse jogo palavra/entrelinha remete-nos a Benedito Nunes (1995:153) que, de maneira semelhante, refere-se às inversões e aos antagonismos claricianos, como, por exemplo, a “vida” e a “morte”, vocábulos-chaves, referentes e preferenciais da autora, investigados na presente pesquisa em relação aos aspectos de normalização propostos por Baker (1993).

2 | ESTUDOS DA TRADUÇÃO E LINGUÍSTICA DE CORPUS

O termo latim “corpus” significa “corpo, conjunto de documento sobre determinado assunto” (dicionário *Larousse*, 1999, p. 270). Segundo Berber Sardinha (2004, p. 3), estudos baseados em corpus existem desde a Antigüidade. Na Grécia Antiga, Alexandre o Grande definiu o Corpus Helenístico. Na Idade Média, produziam-se corpora de citações da Bíblia.

De acordo com Berber Sardinha (Idem), durante o século xx houve muitos educadores como Thorndike (1921) e linguistas como Fries (1952) que se dedicaram à descrição da linguagem por meio de corpora. A ênfase, porém, era para o ensino

de línguas. Atualmente, a linguística de corpus enfoca, principalmente, a descrição de linguagem e não tanto pedagogia.

Nos anos sessenta, a criação do primeiro corpus linguístico eletrônico, o Brown University Standard Corpus of Present-day American English possibilitou não apenas maior capacidade de armazenamento como também o acesso de mais pesquisadores ao processamento de linguagem natural.

A necessidade de corpus para o estudo da língua e da tradução parece, de maneira geral, partir da variação intra-interlingüística. Como enfatiza Marcuschi:

A língua, sabidamente, não é um conjunto de rotinas e sim um contínuo muito diversificado e complexo de atividades sócio-interativas pelas quais os indivíduos em condições específicas produzem sentidos públicos partilháveis. Portanto, inerente a todas as línguas humanas, a variação é incontornável e torna condição necessária a utilização de corpora linguísticos por parte de quem se dedica ao estudo de atividades linguísticas situadas (MARCUSCHI, 2001, apud CAMARGO, 2003, p. 77).

O valor de um corpus como um lugar de referência tende a crescer cada vez mais nos próximos anos, uma vez que “mais e mais pessoas [...] estão começando a perceber que um corpus, como uma amostra da língua viva, acessada por computadores sofisticados, abre novos horizontes” (SINCLAIR, 1991, p. 14).

Em virtude da existência de estudos baseados em corpus manual, como, por exemplo, os estudos de Thorndike (1921) e de estudos baseados em corpora eletrônicos como os de Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000), há diferentes conceituações do termo “corpus”. Cabe aqui apresentarmos algumas definições, a fim de estabelecer qual delas dará sustentação a nossa forma de investigação.

Sinclair apresenta duas definições de corpus que se tornaram bastante conhecidas:

- Uma coletânea de textos naturais, escolhidos para caracterizar um estado ou variedade de linguagem (SINCLAIR, 1991, p. 171);
- Uma coletânea de porções de linguagem que são selecionadas e organizadas de acordo com critérios linguísticos explícitos a fim de serem usadas como uma amostra de linguagem. (SINCLAIR, 1996, p. 4 apud BERBER SARDINHA, 2004, p. 17).

Devido à definição de Sanchez, a seguir, incorporar as características principais para a compilação de corpus eletrônico, Berber Sardinha considera-a uma das mais completas:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extenso em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (SANCHEZ, 1996, p. 8-9, apud BERBER SARDINHA, 2004, p. 18).

Outra definição de corpus voltada para o exame por meio de ferramentas computacionais é a de Baker (1995 p. 225). Por envolver a observação de textos traduzidos, é a que adotamos para a nossa pesquisa:

Corpus, agora significa fundamentalmente uma coletânea de textos que permitam leitura em formato eletrônico e que possibilitem análises processadas automaticamente em diversos modos; um corpus [...] inclui tanto textos falados como escritos e um corpus pode incluir um grande número de textos provenientes de várias fontes, produzidos por muitos escritores e falantes e sobre uma variedade de tópicos [...] reunidos por uma finalidade específica e de acordo com critérios explícitos quanto ao seu desenho [...] representativo de uma dada área (BAKER, 1995, p. 225).

De acordo com Baker (1995, p. 231), os corpora utilizados para pesquisa em tradução podem ser: 1) Paralelos: consistem de textos originais numa LF e as respectivas traduções numa LM; 2) Multilingues: compreendem conjuntos de dois ou mais corpora monolíngues em diferentes línguas que permitem estudar os itens e os traços linguísticos no ambiente da língua tal como produzida originalmente; 3) Comparáveis: consistem de dois conjuntos de textos em uma mesma língua, um composto de textos originais e outro de textos traduzidos para língua em questão, a partir de uma única fonte ou de diversas fontes.

Baker (1995, p. 231) afirma que as contribuições mais importantes do corpus paralelo para a disciplina estudos da tradução são: o apoio à mudança de ênfase da prescrição para a descrição; a possibilidade de estabelecer-se, objetivamente, como os tradutores superam, na prática, as dificuldades existentes no ato tradutório; o possível uso dessa evidência no fornecimento de modelos reais para futuros tradutores; e, sobretudo, para a pesquisadora este tipo de corpus desempenha um papel crucial na exploração de normas de tradução em contextos socioculturais e históricos.

Empregaremos, nesta investigação, dois corpora paralelos, por serem os mais indicados para a nossa pesquisa.

3 | CARACTERÍSTICAS DA TRADUÇÃO

Nos últimos anos, a emergência de um enfoque descritivo nos estudos da tradução impulsionou pesquisas sobre a natureza da tradução como um fenômeno *sui generis*. É inegável a relevância e a influência de Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000) nessa área, com a proposta de utilizar princípios, técnicas e ferramentas da linguística de corpus para entender o que realmente acontece no processo de tradução, ou seja, ao invés de criticar e avaliar traduções, o pesquisador busca a identificação de regularidades no texto traduzido que forneçam evidências de características recorrentes da tradução.

Na visão de Laviosa,

Estudos da Tradução baseados em corpus representam uma área de pesquisa que está atraindo um número crescente de pesquisadores entusiastas que acreditam firmemente no potencial dessa área para informar projetos bem elaborados realizados no mundo todo e para reconciliar a pluralidade de necessidades e interesses dentro da disciplina. (LAVIOSA, 2002, p. 33).

O arcabouço teórico-metodológico principal da nossa investigação baseia-se na proposta de Baker para o estudo de padrões apresentados pelo texto traduzido. Por sua vez, ao recorrermos também à linguística de corpus, não estamos apenas usando sua metodologia como instrumental, mas, na presente pesquisa, vamos além, pois valemo-nos de um conjunto de pressupostos de caráter teórico para descrever o comportamento dos vocábulos recorrentes e dos colocados a eles associados com maior frequência, presentes em nas obras em pauta e nas respectivas traduções.

Na visão de Baker (1999, p. 287), os estudos da tradução baseados em corpus tornaram-se um novo paradigma na área, atraindo, por isso, a atenção de teóricos de valor, estejam eles envolvidos em pesquisas baseadas em corpus ou não. Esse novo paradigma possibilita, “a identificação de tipos de comportamento linguístico que são específicos de textos traduzidos [...] os quais são gerados pelo processo de mediação durante a tradução” (BAKER, 1996, p. 178).

De acordo com a teórica, há quatro características que não são resultado da interferência de sistemas linguísticos específicos, e ocorrem tipicamente em textos traduzidos, mas não em textos originais. Essas categorias correspondem a traços de explicitação, simplificação, estabilização, e normalização ou conservacionismo:

a) Explicitação: Tendência do tradutor em tornar a linguagem mais explícita, mais clara para o leitor do texto traduzido. Essa característica mostra-se coerente com o fato de os textos traduzidos serem, em média, 10% mais longos que os textos originais. A explicitação pode ser expressa sintáticamente e lexicalmente, por exemplo, quanto ao uso frequente nos textos traduzidos de conjunções e locuções explicativas, como “isto é”, “ou seja”, dentre outras.

b) Simplificação: Tendência do tradutor em simplificar a linguagem usada na tradução, ou seja, tornar a leitura mais fácil (não necessariamente mais explícita) para o leitor. O uso de vocabulário menos variado pode ser um traço de textos traduzidos e também de textos direcionados para falantes não nativos de uma língua, a fim de torná-los mais fáceis de serem processados pelo leitor. Além disso, a simplificação envolveria a substituição de ambiguidades existentes nos TFs, de modo a torná-los mais precisos nos TMs.

c) Estabilização: Tendência em encontrar um equilíbrio, não empregando de modo exagerado, características da linguagem do texto original nem características da linguagem do texto traduzido. Nesse sentido, a tradução, independentemente das línguas de origem e de chegada, localizar-se-ia no centro de um contínuo, evitando-se os extremos. Manifestações podem ser encontradas, por exemplo, na tendência de os tradutores empregarem a norma culta para marcas da linguagem oral utilizadas pelo

autor ao caracterizar determinados personagens.

d) Normalização ou Conservacionismo: “Tendência em exagerar características da LM, adaptando-as a seus padrões típicos” (BAKER, 1996, p. 183). Comenta Berber Sardinha que na normalização há uma minimização dos aspectos criativos ou menos comuns da LF. O exame de escolhas lexicais na LF e a comparação com opções dos tradutores na LM podem revelar aspectos de normalização, se indicarem, por exemplo, que as escolhas mais criativas no texto original foram traduzidas por outras menos marcadas no texto traduzido (Berber Sardinha, 2004, p. 18). A normalização poderia ser observada em investigações envolvendo corpus paralelo quando as traduções apresentarem uma frequência menor de características criativas ou não usuais nos TMs do que se esperaria encontrar em relação à criatividade lexical presente nos TFs. A normalização lexical, ou seja, a normalização ao nível de palavras individuais ou de colocações tem sido analisada por vários pesquisadores. O fenômeno da colocação foi introduzido por Firth e explicado por sua famosa frase: “uma palavra deve ser julgada por sua companhia” (FIRTH 1957, apud BERBER SARDINHA, 2004, p. 41).

Entre os pesquisadores que estudaram a normalização lexical, destacamos Vanderauwera (1985) que observou traduções de obras da ficção holandesa para a língua inglesa e pôde constatar que os tradutores demonstram certa “reserva ao traduzir imagens incomuns [...] e opções de palavras pouco usuais no texto de chegada” (VANDERAUWERA, 1985, p. 108).

No entanto, aspectos de normalização não existem apenas em nível lexical. Baker (1996, p. 183) supõe que essa tendência seja possivelmente influenciada pelo status da LF e da LM, dado que, quanto mais alto for o status da LF, menor seria a tendência à normalização. Na visão da teórica, os aspectos de normalização são mais evidentes no uso de estruturas típicas gramaticais, na pontuação e nos padrões de colocação. Em outras palavras, expressões típicas da LF são substituídas por expressões mais frequentes e mais regulares na LM, como aconteceu com as traduções analisadas por Vanderauwera do holandês para o inglês.

Outra pesquisadora foi a brasileira Maria Nélia Scott em tese apresentada à Universidade de Liverpool (1998), que analisou a tradução literária, mais especificamente aspectos de normalização no romance *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector, traduzido por Pontiero. Baseando-se nos estudos de Baker (1992, 1993), Scott utiliza o termo normalização para referir-se “a opções feitas pelo tradutor, algumas vezes consciente, outras inconscientemente, ao traduzir características textuais idiossincráticas, de tal modo que elas se adaptem à forma e à norma da língua e cultura de chegada” (SCOTT, 1998, p. 112). Sugere Scott (1998, p. 3) que vários aspectos de normalização podem ocorrer no nível da microestrutura e afetar a macroestrutura do romance. A sua opção pela referida pesquisa foi ocasionada pela impressão de que a obra clariciana em questão, traduzida para o inglês, era de mais fácil compreensão que a obra original, considerada por Scott como “fragmentada, incompleta, vaga e ambígua” (Ibidem, p. 265).

Com base em Scott (1998), selecionamos dois itens para exame, em relação ao vocábulo morte/*death* e à sua normalização: metáfora incomum e acréscimo/omissão.

Metáfora incomum:

- **FF1-** A humanidade lhe era como uma **morte eterna** que no entanto não tinha o alívio de **enfim morrer**. Nada, **nada morria** na tarde enxuta, nada apodrecia.
- **FM1-** *She saw humanity as an eternal death still awaiting the respite of finally dying. Nothing, nothing was dying on that arid evening, nothing was rotting.*
- **FF2-** A humanidade lhe era como **morte eterna** que no entanto não tivesse o alívio de **enfim morrer**. Nada, **nada morria** na tarde enxuta, nada apodrecia.
- **FM2-** *Being human was to her like an unending death without the final relief of death. Nothing, nothing was dying on that dry afternoon, nothing was decaying.*

No exemplo, a autora repete a idéia da “morte” com a utilização das expressões “morte eterna”, “enfim morrer” e “nada morria”. Observamos que no FM2, Pontiero usa a forma nominal, ou seja, o gerúndio “finally dying” em substituição ao substantivo “death”. Quanto ao tempo verbal, ambos os tradutores utilizam o “past continuous, was dying” para o correspondente pretérito imperfeito do indicativo “morria” usado no TF. A idéia de durabilidade, enfatiza ainda mais a idéia de “morte”, tão presente nos respectivos fragmentos acima. As mudanças que ocorreram nesses exemplos poderiam ser consideradas características de normalização, objetivando facilitar a compreensão do leitor na LM.

Omissão/Acréscimo

- **FF1-** [...] faze com que ele sinta que a **morte** não existe porque na verdade já estamos na eternidade, faze com que ele sinta que amar é não **morrer**, que a entrega de si mesmo não significa a **morte**.
- **FM1-** [...] *reassure him that death does not exist and that we are already part of eternity, convince him that to love is to survive, that to submit is not the same as dying.*
- **FF2-** [...] faze com que eu sinta que a morte não existe porque na verdade já estamos eternidade, faze com que eu sinta que amar é não morrer, que a entrega de si mesmo não significa a morte.
- **FM2-** [...] *make me feel that Your hand is in mine, make me feel that death doesn't exist because in reality we're already in eternity, make me feel that to love is not to die, that giving one's self doesn't mean death*

A autora, no FM1, emprega o modo imperativo “faze com que ele sinta”, Pontiero, no FM1 também emprega o modo imperativo “reassure him”; porém não passa o sentido

de percepção da morte presente no FP1 pela omissão do verbo “sentir”, presente no FF1. A autora enfatiza que “a entrega de si mesmo não significa a morte”; Pontiero, contudo, optou por omitir a ênfase e o pronome reflexivo (“si mesmo”), utilizando apenas “*to submit is not the same as dying*”.

Por outro, lado os tradutores no FM2 optam por uma tradução mais literal, na qual empregam tanto o verbo “sentir” (“*feel*”) quanto o pronome reflexivo (“*one's self*”). Poderíamos considerar as opções de Pontiero no FM1 como tentativas de normalização visando facilitar a compreensão do leitor na LM.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma análise mais abrangente dos exemplos mencionados no presente estudo leva-nos a supor que ambos os tradutores apresentam certa tendência à normalização. Porém, considerando a liberdade de cada tradutor, notamos que as características de normalização estão interligadas ao estilo de cada profissional da tradução. Contudo, os fatores que diminuem a dificuldade e normalizam os textos traduzidos não podem ser reduzidos à metáfora incomum, omissão e/ou acréscimo. É preciso levar em conta a combinação e o acúmulo destes fatores e o tipo de texto em questão. Assim, a normalização é identificada mecanicamente, mas é o produto de uma combinação de fatores, que incluem, além da liberdade do tradutor aspectos de contexto e tipos de texto.

REFERÊNCIAS

BAKER, M. Corpus Linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Ed.) **Text and technology: in honour of John Sinclair**. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 1993.

_____. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. **Target**. 7:2, 1995.

_____. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). **Terminology, LSP and translation studies in language engineering, in honour of Juan C. Sager**. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 1996.

_____. Lingüística e Estudos Culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos Estudos da Tradução. In: MARTINS, M. A. P. (Org.). **Tradução e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Lucerna, p.15-34. 1999.

_____. Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. **Target**. 12:2, 2000.

_____. A corpus-based view of similarity and difference in translation. In ARDUINI, S. & HODGSON, R. **Translating similarity and difference**. Manchester: St. Jerome, (2004).

BERBER SARDINHA, T. **Lingüística de Corpus**. São Paulo: Editora Manole Ltda. 2004.

CAMARGO, D. C. de. **Contribuição para uma tipologia da tradução: as modalidades tradutórias no texto literário**. 231f. (Doutorado em Tradução) – FFLCH/USP, São Paulo. 1993.

_____. **Análise de um corpus paralelo de textos ficcionais brasileiros e dos respectivos textos traduzidos para o inglês: uma investigação sobre o estilo do tradutor literário Gregory Rabassa**. 01/nov./2002 a 28/mar./ 2003. 70 f. Pesquisa realizada para estágio pós-doutoral em Tradução e Lingüística de Corpus, junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada a Estudos da Linguagem – LAEL, PUC-SP, São Paulo, 2003a.

_____. **Análise de um corpus paralelo de textos ficcionais brasileiros e dos respectivos textos traduzidos para o inglês: uma investigação sobre o estilo do tradutor literário Giovanni Pontiero**. 01/abr. a 31/ago./2003. 81 f. Pesquisa realizada para estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução baseados corpus, junto ao Centre for Translation and Intercultural Studies – CTIS, The University of Manchester, Inglaterra. Bolsa de Pesquisa no Exterior Pq-EX da FAPESP, processo no. 02/00692-5. 2003b.

_____. **Padrões de Estilo de Tradutores - PETra: Investigação em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas**. 25/fev./2004. 30 f. Projeto de pesquisa apresentado como requisito parcial para aprovação do Plano Trienal para o triênio 2004-2006, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP/SJRP, 2004.

CHEREM, L. **Um Olhar Estrangeiro Sobre a Obra de Clarice Lispector**: Leitura e Recepção da Autora na França e no Canadá (Quebec), 2003, 197f. (Doutorado em Letras) Universidade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANCO JUNIOR, A. **Mau gosto e Kitsch em Clarice Lispector e Dalton Trevisan**. 2000. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GOTLIB, N. **Clarice Lispector: A vida que se conta**. 1993. (Texto apresentado ao concurso para Livre-Docência em Literatura Brasileira). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo.

_____. **Clarice Fotobiografia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

LAVIOSA, S. **Corpus-based Translations Studies: Theory, Findings, Applications**. Amsterdam: Rodopi, 2002.

LISPECTOR, C. **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1969.

_____. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, ([1984], 1987, 1999)

_____. **Discovering the World**. Tradução de Giovanni Pontiero, Manchester: Carcanet Press, 1992.

_____. **An Apprenticeship or The Book of Delights**. Tradução de Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris, Austin: University of Texas Press, 1986.

NUNES, B. **O Drama da Linguagem** : Uma leitura de Clarice Lispector. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

RANZOLIN, C. R. **Clarice Lispector Cronista: No Jornal do Brasil (1967-1973)**. Santa Catarina, 1985, 430f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RUGGERO, N. **O Olhar feminino nas crônicas de Maria Judite e Clarice Lispector**. São Paulo: 2000, 142f. Dissertação (Mestrado em Estudo Comparados em Literatura de Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo.

SÁ, O. **A Escritura de Clarice Lispector**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANT'ANNA, A.F.R. **Análise Estrutural de Romances Brasileiros**. 4^a. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

SINCLAIR, J. **Corpus, Concordance, Collocation**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

SCOTT, M. N. **Normalisation and Reader's Expectation: A Study of Literary Translation with Reference to Lispector's A Hora da Estrela**. Liverpool: 1998, 318f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Liverpool. Liverpool.

THORNDIKE, E. L. **Teacher's Workbook**. Nova York: Columbia Teachers College, 1921.

VANDERAUWERA, R. **Dutch novels translated into English**. Amsterdam: Rodopi, 1985.

VARIN, C. **Línguas de fogo. Ensaio sobre Clarice Lispector**. 1. ed. Tradução de Lúcia Peixoto Cherem. São Paulo: Limiar, 2002.

EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA DO POEMA “TERRA DE PROMISSÃO”, DE EULÁLIO MOTTA

Pâmella Araujo da Silva Cintra

Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana - BA

Patrício Nunes Barreiros

Universidade Estadual de Feira de Santana

Feira de Santana – BA

e a análise das campanhas de escrita. Portanto, a edição apresentada fundamenta-se na metodologia da crítica textual e da crítica genética.

PALAVRAS-CHAVE: Eulálio Motta. Terra de Promissão. Crítica genética. Edição.

ABSTRACT: The bahian poet Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) left a great amount of unpublished poetry that is being edited by a group of researchers from the State University of Feira de Santana-BA. In the writer's collection, there are sketches of books that he intended to publish, but they remained unpublished. One such book was titled by the writer as Lights of Twilight.. The texts that were part of this book are preserved in notebooks, separate sheets and some were published in newspapers and anthologies with the indication that they would be part of the book Lights of Twilight. This article aims to present the critical-genetic edition of the poem Land of Promise, which is part of this book. The poem has two testimonies (manuscripts), with authorial variants that allow to observe the text in movement. The critical-genetic edition is the most appropriate editorial model for this type of document because it allows the establishment of the text, but also offers an apparatus of variants and the analysis of the writing campaigns. Therefore, the edition presented is based on the methodology of

RESUMO: O poeta baiano Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) deixou uma grande quantidade de poesias inéditas que estão sendo editadas por um grupo de pesquisadores da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA. No acervo do escritor, há esboços de livros que ele pretendia publicar, mas se mantiveram inéditos. Um desses livros foi intitulado pelo escritor como *Luzes do Crepúsculo*. Os textos que integraram esse livro estão preservados em cadernos, folhas avulsas e alguns foram publicados em jornais e antologias com a indicação de que fariam parte do livro *Luzes do Crepúsculo*. O presente artigo tem como objetivo apresentar a edição crítico-genética do poema “Terra de Promissão”, que integra o referido livro. O poema dispõe de dois testemunhos (manuscritos), com variantes autorais que permitem observar o texto em movimento. A edição crítico-genética é o modelo editorial mais adequado para esse tipo de documento porque possibilita o estabelecimento do texto, mas também oferece um aparato de variantes

textual criticism and genetic criticism.

KEYWORDS: Eulálio Motta. Land of Promise. Genetic Criticism. Edition.

1 | INTRODUÇÃO

O estudo realizado é mais um dos trabalhos ligados ao projeto de pesquisa “Edição das Obras Inéditas de Eulálio Motta”, coordenado pelo professor doutor Patrício Nunes Barreiros, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e à pesquisa desenvolvida pela mestrandra Pâmella Araujo da Silva Cintra, a partir da proposta de edição crítico-genética do livro inédito *Luzes do Crepúsculo*, objeto de estudo da dissertação.

O poema escolhido para a edição integra o livro inédito *Luzes do Crepúsculo*, projeto editorial de poesia esboçado pelo escritor Eulálio Motta num caderno homônimo que contém 23 poemas inéditos escritos entre os anos de 1956 a 1968. O caderno encontra-se preservado no acervo pessoal do escritor. Além do caderno, constam também em seu acervo diversas poesias avulsas com a indicação de que seriam inseridas no referido livro.

Nesse estudo, a realização da edição crítico-genética do poema “Terra de Promissão” seguiu os procedimentos metodológicos da crítica textual e da crítica genética. O poema dispõe de dois testemunhos (manuscritos) com variantes autorais que permitem observar o texto em movimento. Como fundamentação teórica foram utilizados Patrício Nunes Barreiros (2012 e 2015) Maria da Glória Bordini (2001); Rosa Borges (2012); César Nardelli Cambraia (2005); Almuth Grésillon (2007); Louis Hay (2003) e Philippe Willemart (2009).

2 | EULÁLIO MOTTA: O POETA

Eulálio de Miranda Motta (1907-1988) é um poeta nascido na pequena vila do Alto Bonito, na cidade de Mundo Novo (BA), manifestou o interesse pela arte da escrita ainda moço. Na infância, viveu tanto no Arraial de Alto Bonito quanto nas fazendas Morro Alto, de propriedade de seus pais, e na fazenda Vaca Parida, de seu avô. As lembranças das paisagens dos lugares da infância, dos acontecimentos e de pessoas mantiveram-se vivas no imaginário do poeta, tornando-se matéria importante de sua poesia.

Aos dezessete anos, em Monte Alegre, hoje Mairi, Eulálio trabalhou numa farmácia, ocasião em que conheceu uma jovem chamada Edy, por quem se apaixonou e mais tarde tornou-se uma espécie de musa inspiradora de grande parte da sua produção poética. Embora existam poucos dados a respeito de Edy e do seu relacionamento com Eulálio Motta, há muitas poesias que tratam dessa relação amorosa que passa

pela paixão adolescente e pela desilusão amorosa, com final triste. Sobre isso, Franklin Machado chegou a produzir o poema abaixo que retrata a odisseia romântica do poeta de “água doce”.

Sei de um poeta de uma cidade pequena, Isolada pelo sertão que uma vez na sua juventude, Apenas viu uma mocinha e perdeu-se de amor, literalmente [...] E quando ela faleceu colocou luto fechado até em sua alma Morreu logo depois, de tristeza ou desgosto Naturalmente na fé de rever a sua Fada-Musa (ou Santa) No céu Não era doido, somente um apaixonado Num mundo de puro romantismo que ele criou sozinho, Um verdadeiro conto de poesia que contado ninguém acredita.

(MACHADO, *apud* BARREIROS, 2012, p. 42)

No ano de 1926, Eulálio Motta deixou sua cidade para morar em Salvador, com o propósito de dar continuidade aos estudos. Ao ingressar no Ginásio Ipiranga, tornou-se amigo de jovens escritores como Adonias Filho e Jorge Amado.

No século XX, persistiu na Bahia a tradição literária dos séculos anteriores, pautada no romantismo, simbolismo e parnasianismo, pilares da literatura da época. Através da “elite” literária composta por juristas e médicos, a tradição se manteve, uma vez que a escrita de versos obedecendo aos estilos clássicos da antiga academia denotava prestígio social. Com isso, os poetas baianos do século XX adotaram o modelo da estética parnaso-simbolista do século XIX, mesmo quando já se anuncjava um novo ideal de arte pelo movimento paulista de 1922 que não alterou a preferência da maioria dos poetas baianos pela poesia parnasiana, nem mesmo entre alguns jovens poetas, como Eulálio Motta.

A mudança de ares e o contato com produções literária, filosófica e política que circulavam na capital ampliaram a formação intelectual do jovem Eulálio Motta que passou a publicar seus textos em revistas e jornais da capital e do interior: jornal *Mundo Novo*, *O Imparcial*, *Caderno da Bahia*, *Diário de Notícias* e *A Tarde*, e revistas *A Luva*, *A Renascença*, *Vanguarda*. (Cf. BARREIROS, 2012, p. 50-55)

De 1926 a 1933, data-se o período da alta safra de sonetos produzidos por Eulálio Motta, regados pelo lirismo romântico e à estética do parnasianismo. A partir do ano de 1933, nota-se na poesia de Eulálio Motta um interesse maior pela temática do sertão e suas tradições, experimentando o verso livre de modo mais contundente.

Durante os sessenta anos de vida dedicados à produção literária, Eulálio Motta escreveu em diferentes estilos literários, estando ou não em consonância com os modismos literários, sustentando um modo próprio de fazer poesia. Nos poemas do livro *Luzes do Crepúsculo*, prevalece o tema do amor não correspondido, expressando um sentimento de desencanto diante da existência. Além dessa temática, destaca-se ação implacável do tempo, as recordações da infância e os festejos populares

3 | O ACERVO DO ESCRITOR COMO *LOCUS* DE PESQUISA

A preocupação em preservar a memória literária brasileira através da criação de espaços que abrigassem os manuscritos dos escritores surgiu na década de 1930. No entanto, o aparecimento desses “lugares de memória”, no Brasil, é tardio, a partir de 1960. O Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) e a Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) são exemplos de instituições criadas para a preservação da memória literária, que abrigam acervos de escritores de forma sistemática para a produção de conhecimento. A Biblioteca Nacional é outra referência na guarda de documentação literária. Com o passar do tempo, as universidades passaram a ser depositárias dos acervos de escritores reconhecidos, doados pelas famílias.

Ao contrário do que se pensa, um acervo literário não se restringe apenas à possibilidade de pesquisas para os estudos literários, uma vez que os acervos são constituídos não apenas por documentos e artefatos ligados à atividade literária do escritor. Vale lembrar que muitos desses escritores eram intelectuais múltiplos engajados politicamente e que atuavam em outras instâncias.

No século XX, com a valorização da vida de sujeitos comuns, os acervos de indivíduos sem destaque político, social e intelectual passaram a despertar o interesse de historiadores, antropólogos, sociólogos que começaram a valorizar o cotidiano. Esse interesse dos pesquisadores tem contribuído de forma significativa na revisão da história, ao reconstituir eventos que confrontam fatos que privilegiam grupos da classe dominante, abordagem proposta pela nova história (Cf. BARREIROS, 2015, p. 31). Nesse sentido, os acervos de escritores que não estão inscritos no cânone, passaram a despertar o interesse dos pesquisadores.

Os acervos literários podem figurar como *locus* de inúmeras perspectivas de pesquisa à variedade de documentos que abrigam. Sobre isso, Maria da Glória Bordini comenta que:

Um acervo, em literatura, é um local tanto quanto é um conjunto de documentos escritos ou de objetos. Como lugar no espaço, é um endereço que contém a reunião de vestígios deixados por um escritor, mas também pelos outros escritores que com ele se relacionaram e, em última instância, pelos contatos estabelecidos por ele com sua comunidade e sua sociedade. [...]. Como agregado – sempre dinâmico – de documentos, forma uma rede de informações potenciais, com desdobramentos incontáveis, à espera de pesquisa ou simples contato, suplementando a literatura da obra de um escritor com esclarecimentos genéticos, biográficos, geracionais, históricos, filosóficos, enfim, de toda sorte (BORDINI, 2001, p. 32).

Dentre os tipos de pesquisadores interessados em documentação de fonte primária estão os estudiosos da crítica genética, que enxergam o acervo como laboratório da criação do escritor, pois são constituídos, muitas das vezes, por rascunhos, notas de leitura, esboços de projetos, testemunhos da obra e outros documentos prototextuais de grande importância para estudar a gênese dos textos.

Segundo Taylane Vieira Santos (2016), a filologia tem possibilitado o encontro

do leitor com textos literários esquecidos e renegados à escuridão dos velhos baús dos escritores. Por meio da edição, os textos ressurgem e assumem o *status* de obra quando lidos e em circulação, e isso é o que a pesquisa em acervo de escritores, sejam eles canônicos ou não, tem possibilitado ao promover o estudo e a edição dos textos que se encontram fora do alcance dos leitores.

O acervo do poeta Eulálio Motta é um *locus* de pesquisa que tem subsidiado o trabalho filológico desenvolvido pelo grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Humanidades Digitais (NeiHD), possibilitando a circulação de obras editas e inéditas de um poeta baiano.

O acervo do poeta mundonovense concentra um grande volume de documentos salvaguardados pelo próprio escritor entre os anos de 1923 e 1988. Além de materiais heterogêneos que vão desde rascunhos e esboços de obras inacabadas a objetos como a máquina de escrever do escritor. Todas as pesquisas realizadas em detrimento desse acervo revitalizam um passado preservado no anonimato, que revelam uma literatura do sertão baiano pouco explorada pela historiografia literária. (Cf. BARREIROS, 2015, p. 33)

O acervo de Eulálio Motta constitui-se de 2.416 documentos que compreendem o período de 1910 a 1988. Parte dessa documentação foi obtida através da doação de familiares e amigos do poeta. A organização do acervo deu-se de acordo com a ordenação estabelecida pelo titular. Abaixo, segue a descrição do espólio do escritor dividido em 9 séries:

- Cadernos: 15 documentos. Sendo 3 cadernos de poesias e 12 diversos;
- Correspondências: 88 documentos divididos em correspondência ativa, passiva e de terceiros;
- Datiloscritos: 39 documentos divididos em datiloscritos do titular e de terceiros;
- Diplomas: 9 documentos;
- Documentos pessoais: 11 documentos divididos como sendo do titular e de terceiros;
- Fotografias: 869 entradas + 1 álbum com 53 fotos identificadas e não identificadas;
- Impressos: 1.284 documentos divididos em livros, folhetos, panfletos e jornais;
- Manuscritos dispersos: 68 documentos;
- Outros: documentos e objetos que não se enquadram nas outras séries, tais como a máquina de escrever e a coleção de cédulas de dinheiro.

4 | ENTRE A CRÍTICA TEXTUAL E A CRÍTICA GENÉTICA: A EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA

A crítica textual, como ciência que busca o estabelecimento do texto, surgiu no século XIX como disciplina científica após adotar o método lachmanniano criado pelo alemão Karl Lachmann. Tal método instituiu o rigor necessário para o estabelecimento do texto crítico. Segundo César Nardelli Cambraia (2005), a crítica textual tem como objetivo a restituição do texto à sua forma genuína. Nessa época, o filólogo possuía apenas cópias de cópias do manuscrito original ausente, cabendo ao editor a tarefa de reconstituir o texto o mais próximo possível do texto original perdido.

No século XX, o método lachmanniano passou a ser questionado e adaptado à nova realidade instaurada. A busca do editor deixa de ser pelo texto original perdido em detrimento do ânimo autoral ao lidar com textos autorais e a grande quantidade de testemunhos autógrafos. Contudo, a preocupação da crítica textual continuou sendo o estabelecimento do texto sustentado na concepção de que somente um testemunho, o considerado ideal, deveria se tornar conhecido. Os demais testemunhos de um mesmo texto entravam na categoria de variante, como prova documental da veracidade do texto tido como ideal. Sem dúvida, por meio da edição de textos, a crítica textual tem contribuído de forma significativa na recuperação e preservação da memória literária de diferentes épocas ao possibilitar que tais textos possam ser lidos por estudiosos e leitores diversos.

De acordo com Almuth Grésillon (2007), é a partir da tradição editorial alemã de Karl Lachmann, mais especificamente com a concepção da edição crítica criada em 1937 por Friedrich Beissner, que se encontra o interesse pela concepção dinâmica do texto. É a partir desse novo modelo de edição crítica que se institui o aparato crítico das variantes denominado de aparato sinóptico, onde se confronta cada segmento do texto de base com todas as variantes de gênese presentes no conjunto de testemunhos. Desse modo a “história do texto” é apresentada permitindo pensar a obra em termos de processo. Nesse contexto, o surgimento do fac-símile tornou o manuscrito multiplicável, favorecendo sua exploração por parte dos pesquisadores e facilitando o trabalho do filólogo além de privilegiar o estudo de gênese.

Entende-se, então, que o método editorial alemão já atentara para a importância do manuscrito e na concepção de texto como algo móvel, contrariando o estruturalismo. Assim, a crítica genética foi se alimentando e surgiu na década de 1970, na França, a partir de Louis Hay. Sobre o objeto, o método e a finalidade dessa ciência, Almuth Grésillon (2007) afirma que ao contrário da edição crítica que toma o texto como objeto, essa nova ciência tem como objeto o manuscrito literário, por portar traços que evidenciam a dinâmica do texto; o texto em criação. Seu método consiste em formular hipóteses sobre as operações de escritura e sua finalidade contraria a ideia do fazer literário como consequência de uma inspiração divina. Sobre isso, Philippe Willemart comenta que

[...] deslocando o olhar do pesquisador do produto acabado para o processo [...] Uma das consequências desse deslocamento é a maior inteligibilidade que temos do texto e do ato de criação. O que parecia misterioso e atribuído pela tradição e pelos românticos a uma musa, é mais visível e mais claro; ainda há obscuridades, já que o manuscrito também é feito de um trabalho mental desconhecido, mas percorrendo a correspondência, as margens dos livros lidos, os manuscritos, as edições diversas de uma mesma obra, os esboços das produções artísticas e científicas, percebemos caminhos indicando, por exemplo, que a mente dos escritores segue regras comuns, compartilhadas com os cientistas.

Muitos poetas e escritores se interessaram em uma crítica fundada na literatura em ato, em um estudo que desse conta do processo de fabricação, do *modus operandi* do texto literário. Edgar Allan Poe exemplifica a noção de literatura como construção ao escrever o texto intitulado “A Filosofia da Composição”, no qual o escritor descreve a composição do seu poema “O Corvo” como um labor metódico e analítico. Nas palavras do autor, sua intenção ao escrever esse ensaio foi “[...] demonstrar que nenhuma parte da composição pode ser atribuída ao acaso ou à intuição, e que a obra caminhou passo a passo em direção à solução, com a precisão e a rigorosa lógica de um problema matemático”.

Desse modo, a crítica genética é a ciência que parece atender a esse desejo de escrutinar o ateliê mental do escritor por meio do estudo do manuscrito, em busca de elucidar o processo criativo e a gênese da obra. A crítica genética, ao pensar a obra em termos de processo e introduzir na teoria do texto sua concepção dinâmica, alimenta também o nascimento de um novo tipo de edição: a “edição genética ou crítico-genética”.

Nas edições críticas convencionais, as variantes limitavam-se à função de integrar o aparato crítico do texto servindo apenas para justificar as escolhas do editor, não sendo de interesse para compreender as etapas de sua gênese. Por outro lado, na edição crítico-genética as variantes são valorizadas pelos geneticistas por revelarem as campanhas de escritura do texto em movimento. Sobre a função e a utilidade desse tipo de edição, Louis Hay afirma que

A edição genética não tem somente como função fazer ler ou fazer ver. Ela deve, também, fazer compreender. Qual foi o processo de trabalho do escritor? Como interpretar a função de um caderno, o lugar de um acréscimo, o destino de um rabisco? Daí, a utilidade de um comentário de acompanhamento da gênese [...]. (HAY, 2003, p. 76)

De acordo com Rosa Borges (2012, p. 61), esse tipo de edição “é uma prática editorial que concilia duas metodologias afins no campo da filologia: a crítica textual e a crítica genética”, pois prima pelo estabelecimento do texto crítico, mas seu objetivo centra-se no “processo” de criação do texto. Dessa forma, essa edição permite perceber a construção da identidade autoral do sujeito a partir das suas inconstâncias escriturais nas rasuras, acréscimos e/ou supressões presentes nos manuscritos.

5 | A EDIÇÃO

Apresentar-se-á a edição do poema “Terra de Promissão” que dispõe de dois testemunhos manuscritos. O poema trata do desejo de fuga do eu-lírico, que considera impossível viver com a mulher amada no mundo real. Como única solução para viver esse amor, prefere exilar o sentimento dentro de si, alimentando-o na ilha dos Sonhos, pois no inconsciente, solta a fantasia, a Terra de Promissão simbolizada no ser desejado é atingida.

5.1. Tipo de edição

A edição crítico-genética foi o modelo editorial empregado por se tratar de documento politestemunhal em que os manuscritos portam traços que permitem observar o texto em movimento. Esse tipo de edição possibilita o estabelecimento do texto, mas também oferece um aparato de variantes e a análise das campanhas de escrita que evidenciam os caminhos percorridos pelo escritor na construção do texto.

5.1.1. Critérios

- a) Descrição dos testemunhos;
- b) Para cada testemunho é atribuído um código para orientar a estrutura do aparato;
- c) Análise das variantes;
- d) Justifica-se a escolha do texto de base;
- e) O texto crítico é apresentado da seguinte forma:
 - Linhas numeradas de 5 em 5 à margem esquerda;
 - O aparato à margem esquerda corresponde a cada linha do texto, sendo sinalizadas as variantes, em negrito, de cada um dos testemunhos indicados por meio do código previamente estabelecido na descrição dos testemunhos;
 - O aparato apresenta as variantes em ordem cronológica;
- f) Manteve-se o uso de maiúsculas e a pontuação;
- g) Atualização da grafia;
- h) Utilizou-se (/) para indicar “quebra de verso” e (v. i.) para indicar “verso inexistente”;
- i) Foi utilizado o seguinte operador genético para registrar o movimento de escritura do texto: { } segmento riscado, cancelado.

5.1.2. Descrição física dos testemunhos

TPM1

Manuscrito avulso, código catalográfico EH1.851.CL.08.005.

Manuscrito em tinta azul, 35 linhas. Título sublinhado à l. 1. À l. 15 consta uma rasura. À l. 34 consta a rubrica “Liota”, logo abaixo o local e data “Novembro, 963”. Documento em bom estado de conservação.

TPM2

Manuscrito do caderno *Luzes do Crepúsculo*, p. 32-33.

Texto em tinta azul. Folha 32r: a mancha escrita ocupa todas as 23 linhas que compõem o papel, título na l. 1 em caixa alta, com exceção da preposição “de”, escrito em tinta azul e sublinhado por pontilhados. No ângulo superior direito da folha consta o número da página e logo abaixo há sinalizações em forma de “V” em tinta vermelha e à lápis, o que mostra que esse texto foi revisto, corrigido pelo autor. À esquerda dos cinco primeiros versos há uma mancha ocasionada por algum tipo de líquido, provavelmente água, no entanto, não interfere na leitura do texto. Folha 33r: a mancha escrita ocupa 12 linhas das 23 pautas que compõem o papel. À esquerda dos cinco primeiros versos encontra-se a mancha já descrita anteriormente. À l. 12 consta a data “1963”.

5.1.3. Seleção do texto de base

Por se tratar de dois manuscritos escritos no mesmo ano, optou-se pela escolha do testemunho sem rasuras por apresentar um texto coerente e bem articulado.

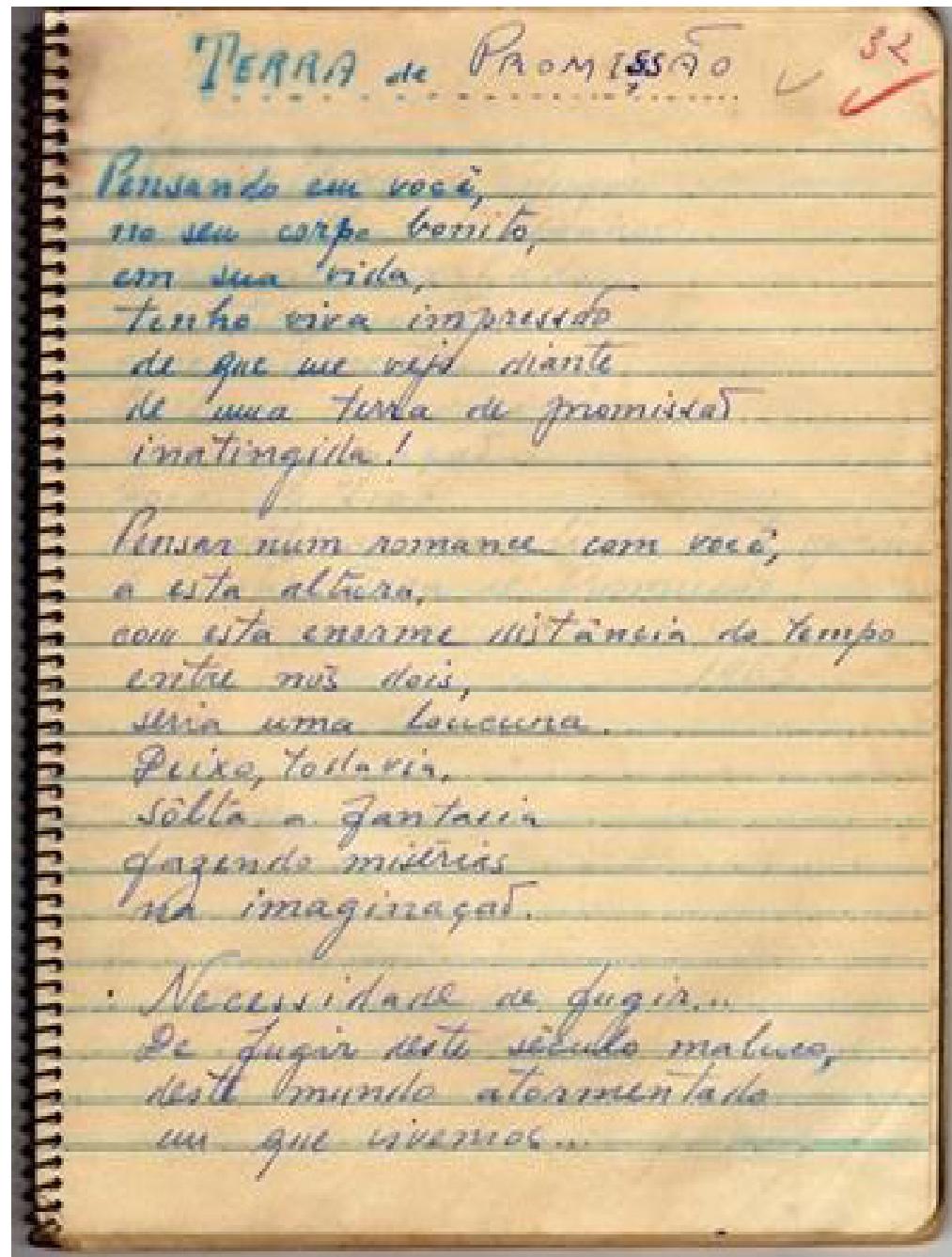


Fig. 1 – Manuscrito do poema “Terra de Promissão”.

Fonte: Fac-símile do CLC (f. 32v).

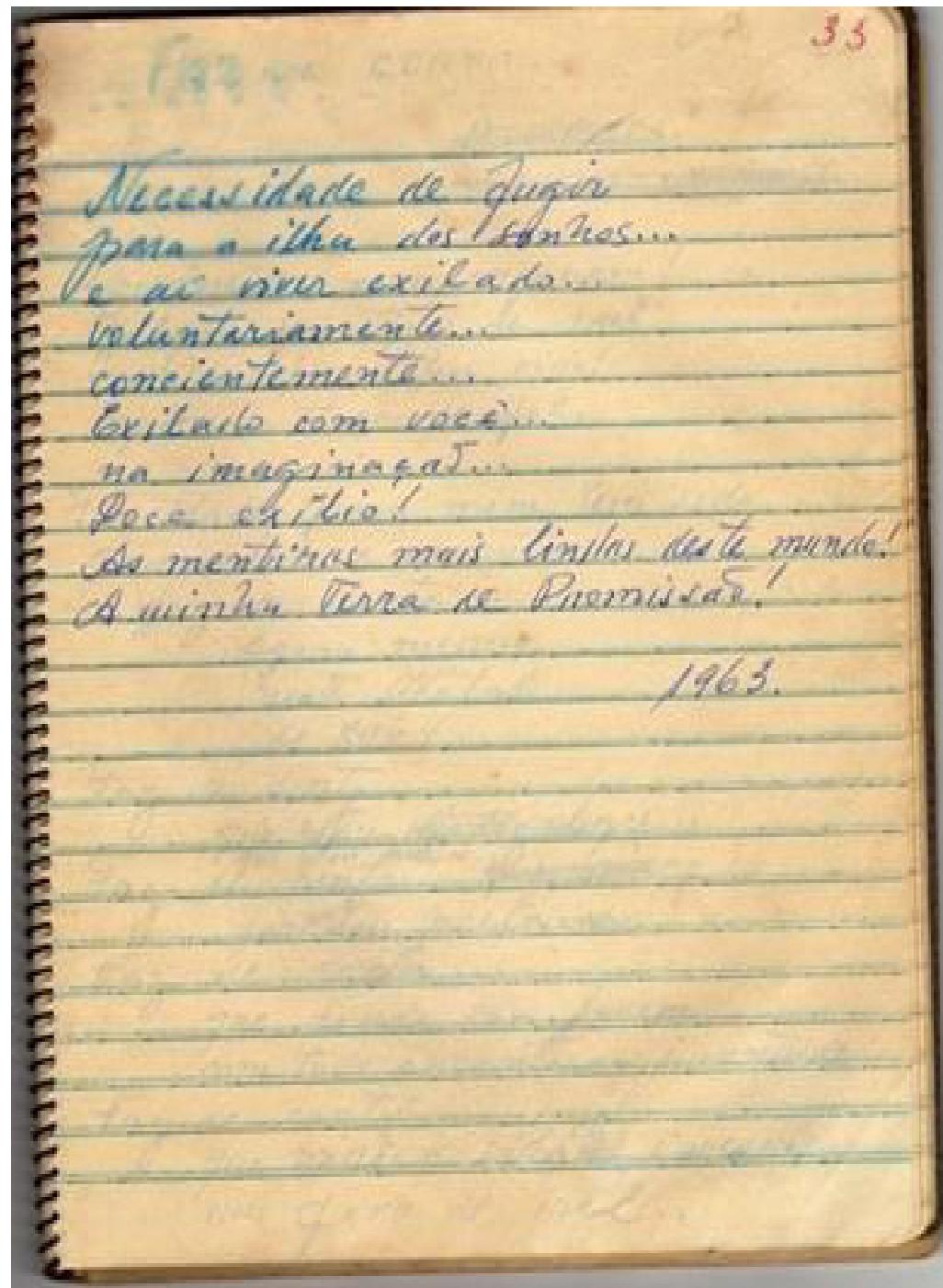


Fig. 2 - Cont. do manuscrito do poema “Terra de Promissão”.

Fonte: Fac-símile do CLC (f. 33r).

5.2. Texto crítico com aparato

TPM2

	TERRA de PROMISSÃO	TPM1 Terra de permissão,,, TPM2 {PROMIÇÃO}/ PROMISSÃO\
	Pensando em você, no seu corpo bonito, em sua vida,	
5	Tenho viva impressão de que me vejo diante de uma terra de promissão inatingida!	TPM1 de me encontrar diante
	Pensar num romance com você,	TPM1 Pensar em viver um romance
		TPM1 com você,
10	a esta altura, com esta enorme distância do tempo entre nós dois, seria uma loucura. Deixo, todavia,	TPM1 (v. i.) TPM1 (v. i.) TPM1 seria loucura, TPM1
15	Sólta a fantasia fazendo misérias na imaginação.	TPM1 {que} a fantasia TPM1 fazer misérias na imaginação! TPM1
	Necessidade de fugir...	TPM1 fugir!
	De fugir deste século maluco,	TPM1 Fugir deste século medíocre
20	deste mundo atormentado em que vivemos...	TPM1 atormentado! TPM1 (v. i.)
	Necessidade de fugir para a ilha dos Sonhos...	TPM1 necessidade departir TPM1 sonhos...
	e aí viver exilado...	TPM1 exilado,
25	voluntariamente... concientemente... Exilado com você... na imaginação... Doce exílio!	TPM1 voluntariamente, TPM1 conscientemente TPM1
30	As mentiras mais lindas deste mundo! A minha Terra de Promissão!	TPM1 As mentiras mais lindas / deste mundo TPM1 terra de promissão! TPM1 [Liota]
	1963.	TPM1 Novembro 963.

5.2.1. Análise das variantes

Na análise dos testemunhos foram verificadas variações a partir do título. Constatou-se acréscimos de versos e preferência pelo uso da reticência. Verificou-se que o escritor fez várias alterações na palavra *século*, já que em cada testemunho fez uso de uma palavra diferente. Sobre os versos que não integram o testemunho TPM1, percebeu-se que são importantes para a compreensão do empecilho que o eu-lírico

enxerga para a concretude de um romance, pois evidenciam uma possível diferença de idade entre ambas as partes. No testemunho de base, a grafia da palavra *sonho* com a letra inicial maiúscula difere da grafia do manuscrito TPM1, assim como o seu sentido. No primeiro, a palavra *sonho* significa nome de lugar e não o ato de sonhar presente no segundo. Além disso, foi notada a quebra de versos no testemunho TPM1, e uma outra variação encontrada diz respeito à assinatura do poema, no qual aparece o nome de um dos pseudônimos de Eulálio Motta.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da edição do poema “Terra de Promissão” além de mostrar o andamento da pesquisa de mestrado, possibilitou perceber o processo criativo de Eulálio Motta ao se estabelecer o aparato crítico-genético das variantes. Nesse sentido, verificou-se que a escolha do modelo editorial foi adequada para esse tipo de documento por possibilitar o estabelecimento do texto, mas também oferecer um aparato de variantes e a análise das campanhas de escrita.

Nessa edição, as variantes encontradas nos testemunhos do poema foram em parte pouco substanciais quando relacionadas à pontuação. No entanto, o acréscimo de versos e a grafia da palavra sonho com letra inicial maiúscula trouxeram outras interpretações para a compreensão do poema. O título também foi outra variação substancial importante por se tratar de uma metáfora constantemente evidenciada no poema do testemunho de base, já que a Terra de Promissão simboliza a mulher pretendida pelo eu-lírico.

O estudo dos manuscritos da poesia de Eulálio Motta mostrou a construção progressiva de uma poesia com contornos autobiográficos que revela aspectos da identidade do poeta. A edição empregada conciliou as práticas metodológicas de duas ciências do campo da filologia, a crítica textual e a crítica genética conforme apontou Rosa Borges (2012).

REFERÊNCIAS

BARREIROS, Patrício Nunes. **O pasquineiro da roça: a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta**. Feira de Santana: UEFS, 2015.

BARREIROS, Patrício Nunes. **Sonetos de Eulálio Motta**. Feira de Santana: UEFS, 2012.

BORDINI, Maria da Glória. Memória Literária e novas tecnologias. **Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS**, Porto Alegre, vol. 7, n. 2, p. 31-5, jun. 2001.

BORGES, Rosa. Edição crítica em perspectiva genética. In: _____. et al. **Edição de texto e crítica filológica**. Salvador: Quarteto, 2012, p. 60-105.

CAMBRAIA. César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos**. Trad.: Cristina de Campos Velho Birck et al. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

HAY, Louis. **A literatura sai dos archivos**. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo. (Org.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê, 2003.

POE, Edgar Allan. **Poemas e ensaios**. Trad.: Oscar Mendes e Milton Amado. 3. ed. São Paulo: Globo, 1999.

SANTOS, Taylane Vieira. Edição do poema “Recordação de Monte Alegre”: uma das canções dos caminhos de Eulálio Motta. **A Cor das Letras**, UEFS, Feira de Santana, vol. 17, n. 1, 2016.

WILLEMART, Philippe. **Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

EDIÇÃO CRÍTICO-GENÉTICA DO POEMA CARNAVAL DE MUNDO NOVO, DE EULÁLIO MOTTA

Maria Rosane Vale Noronha Desidério

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana-BA

Patrício Nunes Barreiros

Universidade Estadual de Feira de Santana
Feira de Santana-BA

sociedade presente.

PALAVRAS CHAVE: edição critico-genética.
Poesias avulsas. Eulálio Motta.

ABSTRACT: This article aims to present a critical genetic edition of the poem *Carnaval de Mundo Novo* that composes the *corpus* of the project in development that intends to make a critical genetic edition and a study of the creative process in the dispersed poetry of the Bahian poet Eulálio de Miranda Motta. The presented *corpus* is preserved in the collection of the writer and is composed by two witnesses that were modified by the author, showing the path traveled by him in his writing process. The edition is based on the theoretical discussion of Textual Criticism (SPINA, 1977; BARREIROS, 2012); Genetic Criticism (GRÉSILLON, 2007; WILLEMART, 2007); the studies of writers' collections (BORDINI, 2005; HAY, 2007) and the editing criteria elaborated by Barreiros (2012 and 2015). The edition of Eulálio Motta's dispersed poetry makes possible the availability of this material in order to make new studies. In addition to that, the edition enables the preservation of the social and literary memory of Bahia in the 20th century, and the results can be shared with the present society.

KEYWORDS: Critical-genetic edition. Dispersed poems. Eulálio Motta.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a edição crítico-genética do poema *Carnaval de Mundo Novo* que compõe o *corpus* do projeto em desenvolvimento que se propõe a realizar uma edição crítico-genética e estudo do processo criativo na poesia avulsa do poeta baiano Eulálio de Miranda Motta. O *corpus* ora apresentado está preservado no acervo do escritor e é composto por dois testemunhos que foram burilados pelo autor, mostrando assim, o caminho percorrido por este em seu processo de escrita. A edição toma como base os pressupostos teóricos da Crítica Textual (SPINA, 1977; BARREIROS, 2012); da Crítica Genética (GRÉSILLON, 2007; WILLEMART, 2007); dos estudos acerca dos acervos de escritores (BORDINI, 2005; HAY, 2007) e nos critérios de edição elaborados por Barreiros (2012 e 2015). A edição da poesia avulsa de Eulálio Motta abre caminhos para que esse rico material esteja disponível a novos estudos. Além de viabilizar que à memória social e literária da Bahia do século XX seja preservada e partilhada com a

1 | INTRODUÇÃO

O artigo apresenta a edição crítico-genética do poema *Carnaval de Mundo Novo*. Este poema faz parte do dossiê das poesias avulsas escritas entre 1940 a 1983, pelo poeta baiano Eulálio de Miranda Motta (1907-1988). Trata-se de um conjunto de poemas manuscritos ou datilografados em folhas soltas e muitos ainda se encontram inéditos. No dossiê dos avulsos, contém textos monotestemunhais e politestemunhais. Os primeiros são manuscritos ou datiloscritos com rasuras e emendas que revelam a gênese dos poemas. No caso dos politestemunhais, há diversos testemunhos que revelam variantes autorais e da tradição impressa. O poema *Carnaval de Mundo Novo* possui dois testemunhos que foram burilados por Eulálio Motta, permitindo rastrear as escolhas feitas pelo autor em sua escrita.

A edição do poema *Carnaval de Mundo Novo* está alicerçada nos pressupostos teóricos da Crítica Textual (SPINA, 1977; BARREIROS, 2012); da Crítica Genética (GRÉSILLON, 2007; WILLEMART, 2007); dos estudos acerca dos acervos de escritores (BORDINI, 2005; HAY, 2007) e nos critérios de edição elaborados por Barreiros (2012 e 2015). A edição crítico-genética mostrou-se adequada porque permitiu a construção de um aparato de variantes autorais e possibilitou demonstrar o movimento de escrita do texto.

O trabalho de edição da poesia avulsa de Eulálio Motta é relevante por trazer a lume um poeta emblemático de sua região - Mundo Novo, que, através de sua escrita, imprimiu sua opinião e movimentou o cenário cultural e político de sua cidade. Além disso, o trabalho de edição dessa documentação lança luz sobre a literatura do interior do estado que difere da poesia realizada na capital da Bahia do século XX.

Espera-se que a edição deste documento abra caminhos a novos estudos da poesia avulsa de Eulálio Motta, possibilitando compreender mais claramente a estética literária do interior da Bahia e as ideologias circulantes no Brasil de meados do século XX.

2 | EULÁLIO MOTTA E SUA POESIA

Eulálio de Miranda Motta é um poeta do município de Mundo Novo, interior do Estado da Bahia. Nascido em 14 de abril de 1907 e falecido em outubro de 1988. Sua vida foi marcada pela escrita que traz as marcas do ambiente em que ele viveu. Destaca-se em sua poesia o cenário rural, principalmente as fazendas Vaca Parida e Morro Alto, lugares onde passou a infância e parte da adolescência; as vilas Alto Bonito e Monte Alegre e a cidade de Mundo Novo com suas belezas. Questões sociais, políticas, religiosas e filosóficas estão presentes na poesia de Eulálio Motta.

O poeta Eulálio Motta iniciou sua escrita poética ainda na adolescência, período em que se mudou da vila de Alto Bonito para Monte Alegre, onde se apaixonou por

uma jovem chamada Edy que motivou a escrita de muitos poemas. Esse primeiro amor de Eulálio Motta foi rompido quando ele foi morar em Salvador, com o objetivo de dar continuidade aos estudos. Edy permaneceu em Monte Alegre onde veio a se casar tempos depois. Ao retornar de Salvador o poeta encontra sua amada casada. Desse modo, ele decidiu permanecer solteiro e transforma a sua frustração amorosa na mais presente temática de sua obra poética – a mulher amada. Na maioria das poesias acerca desta temática aparece um misto de frustração, arrependimento e mágoa.

Embora a mulher amada seja o tema mais frequente da poesia de Eulálio Motta, este não foi o único tema abordado por ele na poesia. Motta foi um homem engajado nas questões sociais e políticas de seu município e, por isso, poemas que retratem dos costumes populares, festas e denúncias ou cobranças por melhorias para o seu município também são encontrados com certa frequência. Mesmo os poemas de cunho social e memorialísticos têm um tom saudosista que relembraria a infância e um tempo em que existia a felicidade.

A melancolia do eu-lírico geralmente está ligado ao amor frustrado, colocando neste sentimento não concretizado a culpa pelos infortúnios de sua vida. Isso transforma o eu-lírico em um eterno aprisionado ao passado e condenado ao tédio e à desesperança.

Em seu poema *Epitáfio*, o poeta Eulálio Motta deixa transparecer um sentimento profundamente desesperançado e triste diante de uma juventude que passou e não pode ser vivida como ele gostaria:

Uma vida sem vida, minha vida...

Quando eu morrer...

Um epitáfio seria adequado:

“Aqui jaz alguém

Que nasceu condenado

A olhar a vida

Sem poder viver!”

(MOTTA, 2012 [1983], p. 28)

Também figura entre os poemas de Eulálio Motta a temática religiosa. O poeta, após um período de questionamento das religiões, torna-se um católico fervoroso, ao ponto de protagonizar acaloradas discussões e defender publicamente o catolicismo. Motta era integralista o que explica a sua defesa da fé católica. Defender o catolicismo seria para ele defender o Brasil e a família e essa defesa, naturalmente, seria acima de tudo, defender o integralismo.

Através de sua escrita Eulálio Motta movimentou o cenário literário e político de sua região. Foi muitas vezes porta voz de ideologias políticas, em particular a defesa do integralismo e da ditadura de 1964. Seus textos cheios de ironias circulavam pelas mãos do povo, seja por meio dos jornais ou através dos panfletos, carregando

poemas e outros gêneros textuais que denunciavam, cobravam benefícios para a cidade e, principalmente, movimentava as discussões locais. Segundo palavras do próprio Eulálio Motta “Tenha ou não tenha jeito, precisamos gritar, escrever, publicar, escandalizar!” (MOTTA, 2015 [1966], p. 78)

Segundo Barreiros (2015, p. 77), “[...] Eulálio Motta criou um espaço de comunicação com o público e influenciou na política de Mundo Novo, provocando polêmicas que desencadearam em debates memoráveis.” Assim, estudar a obra desse escritor emblemática para sociedade de Mundo Novo do século XX é trazer à tona a memória social e literária daquele tempo. O que nos permitirá compreender mais claramente as ideias que eram fomentadas no interior do estado da Bahia e as particularidades da literatura interiorana que se desenvolveu nesse período.

3 | O ACERVO DE ESCRITORES

O arquivamento da memória através de objetos guardados em estantes e gavetas é um hábito social. Segundo Marques (2015, p. 193) “os indivíduos arquivam suas vidas como um mandamento social”. E ao arquivar papéis, fotos, documentos pessoais, diários entre outros objetos as pessoas acabam por arquivar a si mesmas. É o que Marques (2015) denominou de arquivamento do eu.

Esse arquivamento não ocorre, naturalmente, sem uma intencionalidade. Ao guardar a memória de si mesmos os sujeitos selecionam o que será mantido em seus acervos e o que será descartado. Pois tudo o que fica guardado nas estantes e gavetas constituem uma imagem de quem o arquivou. Assim, os arquivadores constroem, de certa maneira, uma identidade a ser preservada para a posteridade, já que são responsáveis pelas escolhas que fazem, ao guardar ou descartar seus objetos pessoais.

Se os acervos são reveladores de uma identidade pessoal, guardando uma memória que fatalmente extrapola o individual, os acervos dos escritores então se tornam fundamentais para se compreender a obra de um escritor.

Segundo Bordini (2005. p. 20):

A complexidade de elementos, funções e decisões participantes do processo de produção e recepção da obra literária nas configurações e refigurações intra e extratextuais que ela apresenta encontra nos acervos documentais que preservam a memória literária sua comprovação objetiva. Nos acervos legados por um escritor estão presentes indícios materiais de toda espécie de elementos que a produtividade literária mobiliza.

O acervo de um escritor guarda não somente sua memória particular, mas também os rastros de sua produção escrita. Sua biblioteca pode revelar as ideias e ideologias que o titular do acervo se filia. Os bilhetes e principalmente as cartas recebidas ou cópias de cartas enviadas a terceiros podem esclarecer aspectos de uma obra que não podem ser revelados nos textos impressos e publicados, tornando pública muitas

vezes, as influências de outros na obra de um escritor. O que segundo Morais (2006, p. 66) aponta para uma instabilidade na própria noção de autoria.

O acervo também pode guardar as muitas campanhas de escrita do autor, ou seja, os rascunhos e esboços das obras. Esses testemunhos dos textos geralmente são silenciados em gavetas, pastas ou armários e por muito tempo não teve a devida atenção dos estudos literários. Porém, nos últimos anos, ao se debruçarem sobre os rascunhos juntamente com os demais documentos e objetos do acervo, os estudiosos observaram que estes funcionam como bússolas para que se compreenda os caminhos percorridos pelo autor em sua escrita. O que clarifica a compreensão do processo de escrita de uma obra.

O acervo do poeta baiano Eulálio Motta também possui uma diversidade de documentos, não apenas seus, mas de terceiros que permitem vislumbrar os bastidores de seu fazer literário. Motta arquivou a si mesmo através de fotos, cartas, cadernos, documentos pessoais e objetos outros.

Segundo Barreiros (2015, p. 30):

O exame do acervo e da produção intelectual de Eulálio Motta demonstra que o escritor consultava constantemente o material arquivado, utilizando os documentos como fontes para elaboração de novos textos ou para planejar novas publicações. Isso indica que o acervo tinha uma funcionalidade prática, relacionada às suas atividades como escritor, não se tratava apenas de uma coleção de lembranças do passado.

Ao examinar o acervo de Motta observa-se inúmeras fotografias do cotidiano da cidade de Mundo Novo, da fazenda, de familiares e do próprio Eulálio Motta. Essas imagens também aparecem em seus poemas, revelando a ligação entre o acervo e a obra literária. Motta guardou também os seus rascunhos. Estes estão em cadernos, panfletos ou soltos em papeis avulsos, o que nos permite traçar um caminho para o seu fazer literário.

O hábito de arquivamento do eu do poeta Eulálio Motta legou à posteridade um acervo rico que preservou a memória de Mundo Novo do século XX.

4 | A EDIÇÃO CRÍTICA E GENÉTICA

Ao longo dos séculos, a filologia tem se debruçado sobre a materialidade do texto a fim de preservar e garantir que a humanidade tenha acesso ao textos com segurança e confiabilidade. Os primeiros trabalhos com teor filológico foram identificados a partir do século III a. C. na biblioteca de Alexandria. Trata-se do esforço de estudiosos para salvaguardar os textos do poeta grego Homero. Sua obra e a de outros autores da época eram copiadas sem nenhum tipo de critério, de maneira que as cópias estavam cada vez mais distantes do conteúdo original. Segundo Spina, (1977, p. 61), diante dos problemas relacionados à autenticidade dos textos, eruditos buscaram “[...] restaurar os textos literários antigos, tornados ininteligíveis às gerações da época, sobretudo os

poemas épicos de Homero – recuados cinco séculos e conhecidos através de versões discrepantes, lacunosas, desfiguradas por erros e interpolações.”

O trabalho realizado pelos primeiros filólogos não possuía um método específico. De maneira que, cada filólogo utilizava critérios pessoais em suas edições. Apesar da falta de critérios rigorosos, essa primeira iniciativa foi relevante por estabelecer o nascimento de um ramo do conhecimento que somente no século XIX adquiriu caráter científico.

Essa feição científica veio com a divulgação do trabalho de Karl Lachmann. Ele conferiu a filologia uma metodologia que buscava confrontar das variantes discrepantes de um texto a fim de identificar o manuscrito que mais se aproximava do original perdido. Spina (1977, p. 66) afirma que com esse trabalho “Lachmann revelou-se assim um marco decisivo na constituição da crítica textual. E por esta razão este é considerado o fundador da crítica textual moderna, que é um desdobramento da filologia. Pois, segundo Duarte (2012, p. 53) “[...] A Crítica Textual tradicional existe, de fato desde a Antiguidade Clássica, e a sua história reflecte [sic] a evolução da relação do filólogo com o texto e, de um modo particular, com o manuscrito.”

Já no século XX, a filologia se depara com um novo contexto. Não mais se faz necessário restaurar o original perdido, já que o filólogo não lida mais com cópias feitas por terceiros de um dado documento. Os documentos a serem editados agora são autógrafos, ou seja, da própria mão do autor. O acervo se abre ao filólogo que busca apresentar o texto acompanhado de variantes autorais e as modificações apresentadas em sua tradição impressa, conforme o caso. O editor pode identificar, em meio aos vários testemunhos do acervo, aquele que represente a última vontade do autor ou editar todos os testemunhos considerando a história primordial dos textos. Caso o editor opte por apresentar uma edição crítica, escolhe-se um testemunho e se registra no aparato as variantes. O interesse da crítica textual é identificar a última versão do documento a ser editado e os testemunhos servem apenas para identificar as variantes.

Segundo Barreiros (2015, p.157):

Durante o século XX, o método lachmaniano foi questionado e adaptado às novas realidades textuais, ao lidar com textos autorais. Assim, não se busca mais o original perdido, mas a recuperação do “ânimo autoral” diante da pluralidade dos testemunhos autógrafos. Mas ainda o que prevaleceu nessa abordagem foi a busca pelo estabelecimento do texto, limpo das violações, erros e rasuras, ocorridas no curso da história da transmissão do texto.

Porém, mais recentemente, os filólogos voltaram seu olhar para os testemunhos que eram antes vistos apenas como portadores de variantes no processo de estabelecimento do texto base. Estes testemunhos geralmente contém as rasuras, os erros, as desistências do autor e, portanto, seu processo de escritura. A inclusão de todos os testemunhos de uma obra no processo de edição possibilitou visualizar o texto em seu processo de escrita, em sua gênese. Quando a edição crítica descarta essa documentação, uma infinidade de informações fica silenciada no texto base.

Inclusive, a compreensão de que o texto não é finito nem tão pouco o ato de escrever é uma ação instantânea. O manuscrito, nesta perspectiva, instaura a ideia de escrita inacabada. Vista até então como uma fracasso, mas que nas edições genéticas adquirem novo valor.

Segundo Hay (2009. p. 225):

[...] a crítica genética inverte a perspectiva e faz vacilar um certo número de conceitos críticos entre os mais estabelecidos: os da comunicação estética, da obra, do próprio texto. E por um movimento inverso, ela dá relevo a noções que não existiam senão como ausência, no estudo dos fatos literários.

A noção de inacabado é um claro exemplo disso, ela só é admitida nas pesquisas sobre o texto como a marca de um fracasso ou, no melhor dos casos, como um acidente que impediu a realização de uma obra – isto é, de um objeto legítimo da crítica. E até estes últimos anos, só os escritores falavam (de algum modo, entre eles) do inacabamento como de uma realidade inerente ao ato de escrever.

A rasura se transforma em uma fresta por onde o crítico pode enxergar as escolhas feitas pelo escritor em seu processo de escrita. Para Grésillon (2007. p. 97) “a rasura é simultaneamente perda e ganho. Ela anula o que foi escrito, ao mesmo tempo em que aumenta o número de vestígios escritos”. E o filólogo se debruça sobre esses vestígios a fim de descobrir o que o texto final cimentou.

O acervo do escritor assim ganha fundamental importância na edição genética. Pois é no acervo que os prototextos estão guardados, além do documento a ser editado e seus testemunhos. O acervo guarda em seu material paratextual uma infinidade de informações que podem ajudar o filólogo a empreender sua edição e compreender o documento e o processo de sua feitura.

Ao se referir ao material paratextual do acervo e sua importância para o estudo da obra do autor Vasconcellos (2010. p. 21) diz que “[...] Este material possibilita restaurar o processo de criação, ou ajuda a proceder ao preparo de edições fidedignas, críticas ou genéticas.” O que, segundo a autora desmistifica a ideia da produção textual como um trabalho de inspiração. Na verdade, a escrita é um processo e os rascunhos nos revelam as etapas desse processo.

A percepção do acervo como um laboratório cheio de pistas a serem decifradas é de grande importância para os estudos literários. A leitura da obra através da documentação paratextual que a rodeia torna-se muito mais completa e esclarecedora.

5 | A EDIÇÃO DO POEMA *CARNAVAL DE MUNDO NOVO*

O poema *Carnaval de Mundo Novo* retrata uma festividade bastante popular no Brasil e também na cidade de Mundo Novo – o carnaval. Eulálio Motta neste poema exalta essa festa como uma tradição popular que envolve pessoas de todas as idades. Estas têm como único objetivo divertirem-se em um momento de lazer e explosão de

alegria pacífica. Este poema guarda em si a memória da cidade e, portanto, trata-se de um documento com muitas significações, pois dá visibilidade à memória social de uma Mundo Novo da segunda metade do século XX, com sua cultura popular e sua memória. Nesse sentido, a edição deste documento possibilita que a sociedade atual tenha acesso não somente ao poema em si, mas também a essa memória que estava até o momento guardada no acervo do escritor.

5.1. Tipo de Edição

O documento a ser editado possui dois testemunhos, por isso faz-se necessário uma edição crítica a partir de um testemunho elevado à condição de texto de base. Isso será possível por meio dos pressupostos estabelecidos pela crítica textual. Foi identificado, contudo, que o autor burilou o seu texto, deixando assim, pistas de seu processo criativo. Assim, essa edição busca, além de estabelecer o texto base, compreender os caminhos percorridos pelo poeta em seu processo de escrita. Para tanto, lança-se mão de uma edição crítica genética, pois esta nos permite tanto estabelecer o texto base como rastrear o processo de escrita do autor.

Para empreender esta edição foram selecionados os procedimentos a seguir:

- a) Descrição dos testemunhos;
- b) Atribuição de um código para cada Testemunho, a fim de nortear a estrutura do aparato, permitindo que o leitor tenha mais clareza na leitura da edição;
- c) Justificar a escolha do texto base;
- d) Analisar as variantes;
- e) A apresentação do texto crítico procederá da seguinte maneira:
 - “(i) As linhas são numeradas de 5 em 5 à margem esquerda;
 - (ii) O aparato à margem esquerda corresponde a cada linha do texto, sendo sinalizadas as variantes, em negrito, de cada um dos testemunhos indicados por meio do código previamente estabelecido na descrição dos testemunhos” (SANTOS, 2016, p. 82);
 - (iii) Foi sinalizada a correção ortográfica no aparato.
 - (iv) Foram utilizados no texto os operadores genéticos a seguir para sinalizar o processo de escrita do documento: {} – seguimento riscado, cancelado; {†} / \ segmento ilegível substituído por outro legível na relação {ilegível} /legível};

5.1.1 Descrição física dos testemunhos

Há dois testemunhos do poema *Carnaval de Mundo Novo*. Portanto, cada testemunho descrito será identificado com um código.

CMN 1

A folha mede 218mm de largura por 328mm de altura. A mancha escrita

corresponde a 35 linhas. O poema é composto por sete estrofes, sendo que a penúltima foi cancelada. A última estrofe encontra-se no verso do documento. O poema possui rasura e cancelamento da última estrofe. A cor da tinta de escrita do documento é azul. O documento está conservado, embora a estrutura do papel esteja com aspecto amarronzado e com algumas pequenas manchas pretas nas margens direita e esquerda. Trata-se de um manuscrito

CMN2

A folha mede 212mm de largura por 328mm de altura. A mancha escrita corresponde a 28 linhas. O poema é composto por seis estrofes. Não há rasuras, acréscimos ou correção do autor. A tinta de escrita do documento é azul. Há também um risco na cor vermelha na margem direita do papel. O documento está conservado, embora o papel esteja com aspecto amarronzado. Trata-se de um manuscrito.

5.1.2 Seleção do texto de base

Os dois documentos foram escritos no mesmo dia – 24/02/79. De maneira que, a escolha do texto base não teve como critério a datação. Observou-se, contudo, que o documento CMN2 aparece sem rasuras ou cancelamentos. E os termos cancelados no CMN1 já não se verificam mais no CMN2. O que nos permite compreender que o CMN2 corresponde ao texto base, à última vez em que o autor voltou ao seu texto. E, portanto este foi selecionado como o texto base desta edição crítico-genética.

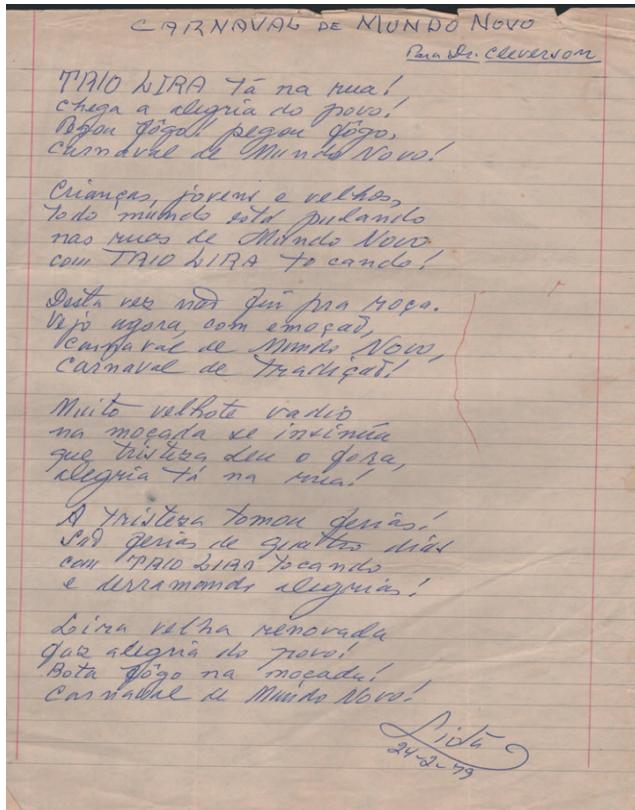


Figura 1- Manuscrito do poema Carnaval de Mundo Novo (CMN2)

5.1.3 Texto crítico com o aparato

CARNAVAL DE MUNDO NOVO

Para Dr. Cleverson

TRIO LIRA tá na rua!

chega a alegria do povo!

5 Pegou fogo! pegou fogo,
 carnaval de Mundo Novo!
 Crianças, jovens e velhos,
 todo mundo está pulando
 nas ruas de Mundo Novo”
 com TRIO LIRA tocando!

10 Desta vez não fui pra roça.
 Vejo agora com emoção,
 carnaval de Mundo Novo,
 Carnaval de tradição!

15 Muito velhote vadio
 na moçada se insinua
 que tristeza deu o fora,
 alegria tá na rua!
 A tristeza tomou ferias!
 São ferias de quatro dias
 com TRIO LIRA tocando!
 e derramando alegrias!

20 Lira velha renovada
 faz alegria do povo!

Bota fogo na moçada!

25 Carnaval de Mundo Novo!

CMN1 - **CARNAVAL DE MUNDO NOVO**

CMN2 - **CARNAVAL DE MUNDO NOVO**

CMN1 – **fogo**, / fogo, CMN2 - **fogo!** / **fogo**

CMN1 - jovens, { } e velhos, CMN2 - jovens e velhos,

CMN1 – Mundo Novo CMN2 – Mundo Novo”

CMN1- **carnaval** CMN2- **Carnaval**

CMN1 CMN2 **insinúa**

CMN1 **Trio Lira** CMN2 **TRIO LIRA**

CMN1 {O carnaval é de todos! /

O carnaval é do povo!

Pegou fogo, pegou fogo

carnaval de Mundo Novo!}

[Liota]

24-2-79

VIRE

CMN1 {†} / fez \ CMN2 faz

CMN1 **fogo** CMN2 **fogo**

CMN1 **24-2-979** CMN2 **24-2-79**

[Liota]

24-2-79

5.1.4 Análise das variantes

A edição dos testemunhos evidenciou mudanças relativas a variações de maiúsculas e minúsculas de algumas palavras, variação de acentuação, mudança de tempo verbal, o título do testemunho CMN1 sublinhado o que não ocorre no testemunho CMN2. Mas a mudança mais significativa entre os dois testemunhos é o cancelamento para reescrita da penúltima estrofe do testemunho CMN1. Observa-se que o autor após a escrita da penúltima estrofe do testemunho CMN1 data o documento e após esta datação o autor escreve outra estrofe e volta a datar o texto. Estas duas estrofes do testemunho CMN1 possuem sentido equivalente. O que nos permite inferir que a penúltima estrofe não foi totalmente cancelada, mas sim reescrita. Por isso, o autor data novamente o texto ao acrescentar a última estrofe. E ambas estas datas são do mesmo dia. O que reforça a hipótese de que o que de fato houve foi uma reescrita da estrofe que aparece como cancelada no testemunho CMN1. No documento CMN2 o que aparece, portanto é essa reescrita.

O testemunho CMN1 figura como um rascunho deste documento. A sua análise em comparação com o testemunho CMN2 nos permite enxergar as movimentações escriturais de Eulálio Motta na escrita do poema ora editado. Se o testemunho CMN1 fosse descartado não se tomaria conhecimento desta estrofe cancelada nem tão pouco das demais variações encontradas nesta edição.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho filológico de edição do poema *Carnaval de Mundo Novo* foi de fundamental importância para que este pudesse vir a público. E assim, o documento ser retirado do silêncio do acervo a fim de que se torne coletivo, partilhado pelos mais variados públicos o que abre caminho para que seja posteriormente estudado no âmbito da linguística, da literatura e até mesmo em outras abordagens filológicas.

O poema *Carnaval de Mundo Novo* representa um recorte da memória pessoal do poeta Eulálio Motta e também social, já que traz elementos do ambiente sócio-cultural de seu tempo. Assim, sua edição é também um mecanismo de preservação da memória coletiva. Essa memória que, por vezes, tem como único mecanismo de preservação a materialidade de um texto escrito.

O estudo no acervo do poeta permitiu encontrar os testemunhos do documento ora editado e ao se debruçar sobre estes, a fim de empreender sua edição, pode-se rastrear os passos do autor em busca de um texto que expressasse com agudeza e precisão aquilo que o autor queria dizer e eternizar através da palavra escrita. Além disso, estudar esse processo de escrita possibilita compreender o caráter aberto do texto. Este não pode ser encarado como pronto e definitivo, esquecendo-se dos rascunhos, dos demais testemunhos, pois a escrita não se faz em um momento. Ela requer tempo e não está isenta de hesitações e desistências.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, P. N. **O pasquineiro da Roça**: a hiperedição dos panfletos de Eulálio Motta. Feira de Santana: UEFS Editora, 2015.

BARREIROS, P. N. **Sonetos de Eulálio Motta**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

BORDINI, Maria da Glória. **Acervos de escritores e o descentramento da história da literatura**. O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira, [S.I.], v. 11, p. 15-23, dez. 2005. ISSN 2358-9787. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_e_a_roda/article/view/3174/3120>. Acesso em: 21 jul. 2017.

DUARTE, L. F. Entre Penélope e Euriclea. In: TELLES. C. M; BORGES, R. **Filologia, Críticas e Processos de criação**. Curitiba: Appris, 2012.

GRÉSILLON, A. **Elementos de crítica genética**: ler os manuscritos modernos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

HAY, L. **A literatura dos escritores**: questões de crítica genética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

MARQUES, R. **Arquivos literários**: teorias, histórias, desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MORAIS, M. A. de. **Mario de Andrade**: epistolografia e processo de criação. Vitoria, ES. Revista Manuscritica, n 14, p. 65-70. 2006. ISSN 14154498. Disponível em: <<http://revistas.fflch.usp.br/manuscritica/article/view/1017/926>>. Acesso 21 de jul. de 2017.

VASCONCELLOS, E. **Manuscritos literários e pesquisa**. *Letras de Hoje*. Revista Porto Alegre. v.45, n. 4, p. 20-24, out/dez. 2010. E-SSN 1984-7726 | ISSN-L 0101-3335. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/8548/6062>> acesso 21 de jul. 2017.

SANTOS, T. **Edição do poema Recordação de Monte Alegre**: uma das canções dos caminhos de Eulálio Motta. Revista A cor das Letras. Feira de Santana – UEFS. v. 17, n.1, p. 77-89, 2016. ISSN 14158973. Disponível: <<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1446/pdf>> Acesso em 21 de jul. de 2017.

SPINA, S. **Introdução a Edótica**. São Paulo: Cultrix, 1977.

EM BUSCA DE RESPOSTAS: DEUS EXISTE?¹

Ieda Tinoco Boechat

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Leila Maria Tinoco Boechat Ribeiro

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

RESUMO: O meio sociocultural influenciado pelo conhecimento dito científico imbuído do pensamento cartesiano busca perscrutar e analisar o objeto de estudo, para encontrar respostas precisas nas quais se possa confiar e se embasar para afirmar verdades absolutas, fundamentos para novas pesquisas. Muitas pessoas estendem este pensamento a (quase) tudo na vida, inclusive em relação a Deus. Assim, este artigo problematiza a seguinte questão: como saber se Deus existe? Com o objetivo de analisar proposições acerca da existência de Deus, o texto investiga, por meio de pesquisa bibliográfica, partindo de uma proposta interdisciplinar, a relação entre arte e eternidade, condição humana e fé, espiritualidade e virtualidade na era pós-moderna, considerando a contribuição de autores existencialistas e os

poemas e vivências do poeta Pedro Lyra.

PALAVRAS-CHAVE: existência como arte; espiritualidade; era pós-moderna; virtualidade.

ABSTRACT: The sociocultural environment influenced by scientific knowledge imbued with Cartesian thought seeks to examine and analyze the object of study, to find precise answers that can be trusted and based on affirming absolute truths, foundations for new research. Many people extend this thought to (almost) everything in life, even in relation to God. Thus, this article questions the following question: how to know if God exists? In order to analyze propositions about the existence of God, the text investigates the relationship between art and eternity, human condition and faith, spirituality and virtuality in the postmodern era, through a bibliographical research, considering the contribution of existentialist authors and the poems and experiences of the poet Pedro Lyra.

KEYWORDS: existence as art; spirituality; postmodern era; virtuality.

¹ Este artigo foi publicado nos Anais da XII Jornada de Linguística e Filologia em novembro de 2017.

1 | INTRODUÇÃO

Na X Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, realizada na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), em novembro de 2015, afirma o preleitor da manhã, Pedro Lyra, professor titular de Poética nesta Universidade, que uma questão antecede a crença em Deus: saber se Deus existe. Um encontro acadêmico promove reflexão ou seria inócuo. As aulas de uma Pós-graduação também. Em 2017, ministrando a disciplina Arte e Representação Social: a arte na pós-modernidade, sempre colocando em diálogo arte e religião, Lyra (2017) vem incrementando tais reflexões, salientando que a convicção religiosa e a arte são “muito subjetivas”, são “emoções intransferíveis”.

No cenário contemporâneo, acadêmicos, cientistas, cineastas, filósofos, psicólogos, enfim, estudiosos têm-se debruçado sobre essa temática, buscando discutir a possibilidade/necessidade de provas da existência de Deus e, também, da inexistência de Deus.

Este texto parte da provocação lyriana “Como crer em Deus se não se sabe se Ele existe?” para eleger sua questão-problema: Como saber se Deus existe? Na literatura ocidental, a obra que, historicamente, melhor apresenta Deus é a Bíblia Sagrada, mostrando um esforço de Deus no sentido de o homem valorizar menos os dogmas e mais o relacionamento pessoal com Ele, em vez de se colocar como passivo espectador de suas benesses; parece mesmo um convite ao desprendimento de rituais para o movimento em direção a uma relação espiritualizada: “Porque eu quero misericórdia, e não o sacrifício; e o conhecimento de Deus, mais do que os holocaustos” (BÍBLIA, A.T., Os. 6.6, p. 846). A proposta do livro parece ser, assim, a de um relacionamento virtual pessoa a pessoa na mediação de Cristo Jesus.

Entretanto, o homem ocidental resiste à validação das verdades subjetivas inebriado que se encontra pelo método considerado científico. As pesquisas interdisciplinares não o abolem e se abrem ao arranjo de teorias e métodos, a fim de alargar o conhecimento disciplinar. Desse modo, o conhecimento construído com base no método fenomenológico, no qual se apoiam os existencialistas em suas investigações, entra no diálogo nesse espaço de articulação de saberes.

Este artigo se elabora, então, com base na contribuição de autores como Lyra (2005), Sartre (2013), Lemos e Lévy (2014). Assim, tem-se uma metodologia qualitativa, quanto ao problema; pesquisa exploratória, quanto aos objetivos, e pesquisa bibliográfica, quanto aos procedimentos técnicos.

2 | A ARTE E A ETERNIDADE: O POETA E OS EXISTENCIALISTAS

Lyra (2017) relata ter começado a perder a fé em Deus quando criança. Ele questionava a existência de Deus: se Deus realmente existe, por que as pessoas

sofrem tanto? Questionava a professora de catequese: se Deus estava em toda parte, Ele estaria dentro da lata de lixo? Invocando o demônio, o menino Pedro queria respostas. Certa feita, ele perdeu sua “caixinha de contos” – uma caixinha de cigarros que abrigava maços de cigarros estrangeiros planificados, que, nas brincadeiras, funcionavam como “notas de contos de réis”. Muito triste com a perda, ele fez uma novena para Deus fazer reaparecer sua tão estimada e preciosa “caixinha de contos”. No último dia das orações, sua expectativa era a de que acordaria com a caixinha ao lado de sua cama. Isso não aconteceu. Então, começou a questionar se Deus, de fato, existia. Se sim, por que não o teria atendido? Sua professora de catequese respondeu-lhe em termos de merecimento, o que o desapontou ainda mais. Na sua experiência de menino, como Deus não respondera na mesma direção esperada por ele, Pedro dá sua resposta: se Deus existisse, teria atendido às suas orações; Deus não deve existir. Desde criança, ele se coloca no mundo de modo questionador como um *Dasein* de Heidegger (2012), que diferencia o homem dos demais entes, porque ele, diferentemente dos “seres simplesmente dados”, pergunta pelo sentido do ser.

Anos se passaram, nova experiência leva o, agora, poeta a reafirmar sua concepção. Ao se separar de sua segunda esposa, Lyra (2017) se acomoda em um hotel e deixa sua mala do lado de fora do apartamento. Durante a noite, tem um sonho. Uma voz, numa língua que não identifica, diz-lhe: “Eu salvarei tua casa e teu amor”. Ele acorda, procura pela mala e se surpreende com a mala ainda ali no corredor à porta de seus aposentos. Irritado, pensando “que salvou que nada!”, dessa vez, o poeta decide responder a Deus, escrevendo *Confronto: um diálogo com Deus*. No livro, o autor expressa a sua indignação e demonstra sua decepção com um Deus que não responde tal como ele espera, construindo seu poema através de versifrases que quebram a linearidade formal e evidenciam as provocações – verdadeiras confrontações – Àquele que parece se postar indiferente às desgraças da existência humana. Ele não deve mesmo existir. Lyra (2017) menciona que a obra deveria se chamar *Confronto: diálogos com Deus*, pois Deus, “tema central da condição humana”, é confrontado em relação a diversos pontos de vista sob uma multiplicidade de temáticas: bem e mal, justiça e injustiça, riqueza e miséria, delícias e dores.

Pedro Lyra, pós-doutor em Tradução Poética pela Universidade de Paris-III / Sorbonne Nouvelle (2005), considera que a arte torna tudo mais belo. Segundo Lyra (2017), a arte cria uma segunda vida superior à vida real, livre e ilimitada na imaginação: a realidade tratada com arte fica superior à realidade comum. Se uma pessoa não deixa uma obra, um feito, uma descendência, cairá no esquecimento, não se eternizará, terá vivido em vão. O poeta afirma que o apelo profundo da arte é superar a morte através de uma vida eterna historicizada na obra do autor, enquanto o da religião é superar a morte através de uma vida eterna espiritualizada pela fé. Ilustra a importância da obra para seu autor com o naufrágio de Camões: ali, somente quem não podia morrer era seu poema, pois sua vida e suas emoções estavam nele. O poeta é sua poesia. O artista vive para sempre através de sua obra. Camões, eternizado em

seu país natal, tem no dia de sua morte um feriado nacional.

No entanto, pensar a eternidade leva a considerar não apenas a vida após a morte. Vida eterna é eterna: era, é e há de ser. Não começa a partir da morte. Para Heidegger (2012), a morte é a oportunidade que o homem tem de se atualizar e realizar autenticamente sua existência, escolhendo existir de modo mais próprio e pessoal. A morte, portanto, traz a urgência pela vida e totaliza o homem, pela possibilidade de ele atualizar o seu poder-ser para vir-a-ser enquanto existe. Ao se deparar com sua finitude e mortalidade, ele se angustia e considera com mais atenção a constituição de sua essência enquanto existe.

Existência é contingência. Não há certezas e garantias na vida nem na morte. Para Kierkegaard, segundo Le Blanc (2003), a existência do homem é “mera possibilidade”. Assim, valorizando o instante, vive o “homem estético”, explorando os possíveis e as sensações, sem constituir vínculos duradouros e sem se importar com o amanhã, hedonista e imediatista, assume a figura do “sedutor”. Se ele experimenta o tédio, busca um estilo de vida do “homem ético”, que vive na duração do tempo, engaja-se em projetos e se responsabiliza por compromissos assumidos socialmente, na figura do “esposo”. Se, ainda assim, não se realiza, experimenta o desespero e busca o estilo de viver do “homem religioso”, cujo estado de espírito excede e domina delimitações conceituais, se desprende do já instituído e se lança a despeito de regras sociais, valores morais, costumes e tradições de sua cultura; segue a vida e vive o que precisa viver, a partir de sua relação pessoal com o Todo-Poderoso. Ele precisa de uma verdade pela qual valha a pena viver ou morrer.

Cabe esclarecer que tais estágios – atitudes humanas fundamentais influenciadas e modificadas por sentimentos – não são compreendidos como subsequentes, o que contrariaria a proposta de Kierkegaard, já que para ele a existência humana não se encaixa em um sistema, porque um sistema não abarca a realidade humana: “O sistema é abstrato, a realidade é concreta. O sistema é racional, a realidade é irracional. A realidade é tudo menos sistema [...] ‘A subjetividade é a verdade, a subjetividade é a realidade’” (KIERKEGAARD apud PENHA, 2001, p. 16).

3 I A CONDIÇÃO HUMANA E A FÉ

Na concepção de Kierkegaard, conforme elucida Le Blanc (2003), a existência do homem é concreta e no, confronto com os possíveis, ele conforma sua singularidade, em um embate de alternativas que se aliam ao desconhecido da possibilidade para promoverem hesitação em escolher, gerando angústia na relação do homem com o mundo, um sentimento de mal-estar experimentado por ele ante a sua existência. “Cada decisão mobiliza a pessoa integralmente: este é o segredo do poder paralisante da existência como possível” (LE BLANC, 2003, p. 51).

Na sua relação consigo mesmo, o homem experimenta o desespero, já que as

possibilidades são infinitas, mas as suas próprias são limitadas. “O desespero consciente de sua existência se revela de duas formas: uma na qual se deseja desesperadamente ser si próprio; outra na qual não se deseja desesperadamente ser si próprio” (FEIJOO, 2000, p. 63). Na primeira, prossegue a autora, o homem, apaixonado pela ilusão de ser o que não é, aspira ser um outro que não é; com sua passividade, vive no irrefletido, percebendo o desespero como externo; por não reconhecer o seu eu, inquieta-se quanto à morte, questionando se a imortalidade é uma realidade. Na segunda, não mais esquecido de si próprio, o homem toma o desespero como ação, reconhecendo que este vem dele; mas, reconhecendo tanta fraqueza, continua a querer não ser si mesmo, sem, no entanto, esquecer-se de si próprio.

Na sua relação com Deus, o homem experimenta o paradoxo. “Ele sente-se, portanto, paradoxalmente, tanto mais atraído para Deus quanto maiores forem seu erro e sua culpa” (LE BLANC, 2003, p. 74). “O homem, por sua natureza pecaminosa – ou seja, lançado às possibilidades – vive na intranquilidade. O pecado original, que implica a liberdade de escolha, traz a consciência da culpabilidade, o sofrimento e a angústia” (FEIJOO, 2000, p. 67). Se o homem aceita a condição humana, ele se desprende do desacordo do encontro entre a finitude e a consciência (religiosa) da eternidade ao tomar consciência do limite da condição humana e experimenta o paradoxo na sua relação íntima e pessoal com Deus – uma relação possível, não necessária, sabedor de que

A fé não oferece qualquer certeza intelectual, certamente, mas oferece mais para aliviar a condição humana: ter fé é *assumir os riscos* que derivam das possibilidades da existência. Ora, aqui está a verdadeira escolha diante da existência: não é escolher isso ou aquilo, cair na angústia ou no desespero, mas *assumir os riscos da existência* pela fé ou não. A esse respeito, Kierkegaard diz que não se trata de escolher isso ou aquilo, mas “escolher querer”, ou seja, em primeiro lugar assumir uma responsabilidade (LE BLANC, 2003, p. 51-52, grifos do autor).

A fé kierkegaardiana é decisão, é decidir crer e assumir a responsabilidade pela decisão. A fé é portadora de angústia, a fé é paradoxo; ela leva o homem além da razão e de toda possibilidade de compreensão. O homem pode assumir uma posição na existência em que a fé tenha sentido e importância.

A fé não apazigua a consciência, não garante ao crente que ele será tocado pela graça – o homem está em um estado de pecado –, e sim lança-o em incertezas que alimentam tanto mais sua angústia quanto o desafio é a beatitude eterna de sua alma, sua Salvação. Mas é nessa situação que o homem, na incerteza e no pecado, pode entrar como *Indivíduo* em relação absoluta com o Absoluto: é pelo pecado de fato que o *homem* estabelece uma relação única e pessoal com Deus (LE BLANC, 2003, p. 76, grifos do autor).

Nessa perspectiva, para Kierkegaard, o “[...] paradoxo da condição humana, caracterizada pela sede absoluta de verdade e pelo pecado, inerente a nossa natureza,

é um escândalo em si, escândalo do qual o cristianismo pretende ser a expressão” (LE BLANC, 2003, p. 74, grifo do autor): o Salvador não se salva, sofre como homem e fala como Deus; o homem pede a Deus fé, sendo esta oração um dom de Deus; Deus manifesta sua onipotência em formas abjetas, como a de um homem martirizado.

Intitulando-se um autor religioso, cujos escritos se dirigem para o cristianismo e o problema do devir cristão, de acordo com Le Blanc (2007), Kierkegaard polemiza a “monstruosa ilusão” chamada cristandade. Nessa empreitada, diferencia “cristianismo institucionalizado” de “cristianismo paradoxal”. O primeiro abandona o paradoxo para viver uma religião dominguera num banco de igreja, para o qual importa a moral, não a fé, permanecendo do “estágio ético”. O segundo admite o paradoxo, uma fé que implica uma relação pessoal absoluta com o Absoluto, uma verdade não conceitual, mas uma “verdade para mim”, em que o cristão testemunha o cristianismo diariamente e não vive abstratamente sua verdade, mas aceita ser atiçado por todas as tempestades: “o engajamento da existência do cristianismo paradoxal inevitavelmente entra em conflito com os compromissos da moral mundana, com as falsas aparências da vida social e a mediocridade das semivocações” (LE BLANC, 2003, p. 77, grifo do autor).

Existir é se lançar, substituindo a dialética hegeliana, que é o “processo do consenso”, a evolução na lógica, para viver a dialética kierkegaardiana, que não é feita de sínteses consensuais, mas de rupturas, e que tem a intenção de mostrar o paradoxo, a impossibilidade de conciliar os termos opostos como forma de uma verdade superior, sentindo toda a desproporção da relação com Deus, tal como apresenta Le Blanc (2003). De acordo com Feijoo (2000), Kierkegaard enfatiza que o “eu” é atividade, eterno movimento, então, cabe ao homem entregar-se ao “movimento dialético do existir” e transitar pelos paradoxos da existência: necessidade/possibilidade; finito/infinito; eterno/temporal. Mas, se isto não acontece, ocorre a “perda do eu”. Se permanece atrelado ao necessário, o homem justifica o não fazer no mundo na ameaça do externo e torna-se determinista e fatalista, não fazendo da possibilidade uma realidade, delegando tudo a Deus, a quem tudo é possível. Mas, preso às possibilidades, esquece-se dos seus limites, pensa que nada pode detê-lo; desvinculado do necessário, torna-se uma abstração; tenta tornar-se algo que não é; não concretiza seus projetos. Perdido no finito, o homem vive eterna repetição das realizações do impessoal; esquece-se de si, de seu nome, não corre riscos; teme ousar ser. Se, no entanto, ele se perde no infinito, atua no imaginário e não realiza, afastando-se de si, desviando-se do regresso a si próprio. O homem, se perdido no eterno, sente-se imortal e especial; tudo pode acontecer com todos menos com ele; não se resguarda e não se previne da morte; vislumbra sempre o futuro e não vivencia o imediato. Porém, se se perde no temporal, faz de tudo para evitar ou adiar sua morte, e tenta controlar o devir, apegado que está ao presente ou ao passado.

Nessa arte de se fazer, a noção de livre arbítrio lhe parece mais uma controversa oportunidade de existir. Mas é justamente no uso desse livre arbítrio submetido à própria condição humana que o homem promove a guerra e a paz. Nesse sentido,

Sartre (2013) menciona uma “universalidade humana de condição” para se referir a um conjunto de limites que delineiam a situação fundamental do homem no universo.

O homem não pode escolher muitas coisas, como suas características genéticas, o momento histórico e a família em que nasce, mas pode decidir quem ele é. “Ele não simplesmente existe, mas decide qual será sua existência, o que ele se tornará no momento seguinte” (FRANKL, 2008, p. 153).

Nessa arte de se fazer a si mesmo enquanto existe, no uso de seu livre arbítrio, o homem pode escolher incrementar o mal, a injustiça, a miséria e a pobreza ou pode se dedicar a tornar o mundo mais belo, justo, farto e rico. Não é Deus quem o faz escolher ser quem ele é.

Uma aproximação do fenômeno – a existência humana – para deixar que ele se mostre, tal como se mostra, tal como ele é, é a proposta do Método Fenomenológico husserliano, aplicado à clínica psicológica por Heidegger, que se utiliza da interpretação hermenêutica para compreender o homem em seu modo de se colocar no mundo, mantendo-se, assim, no sentido que ele traz, afirma Feijoo (2000). Numa concepção husserliana, Forghieri (2002) pontua que a consciência é intencional, ou seja, dirige-se a algo, atribuindo-lhe um significado e um sentido orientador.

Diferentemente do método científico, portanto, o método fenomenológico não busca verdades absolutas baseadas em leis gerais para todos os homens, mas busca compreender o modo de existir de cada um. “Instaurar a racionalidade pela redução do óbvio da razão preconcebida, eis o objetivo da fenomenologia” (AUGRAS, 1986, p. 17). Talvez uma biografia possa elucidar os louros deste método de investigação da vivência.

Gibson (2016) conta a história de Desmond Doss no filme *Até o último homem*. Adventista, adepto, em especial, do mandamento “não matarás”, Doss decidiu nunca mais tocar em uma arma quando, impedindo que seu pai atirasse em sua mãe, toma-lhe a arma, aponta-a para ele, mas consegue conter-se. Convocado intimamente para lutar por seu país na II Guerra Mundial, marcado por sua história familiar e convicto de sua religiosidade, Doss alista-se decidido a ir para o *front*, literalmente, desarmado para salvar homens e não mata-los. Disposto a transitar pelos paradoxos da existência, ele transgrediu ordens, subverteu o processo e, considerado “Objetor de Consciência”, foi levado à Corte Marcial. Absolvido, serviu seu país como médico: Doss encontrava um soldado mutilado, encorajava-o, aplicava nele morfina e, sozinho, arrastava-o até conseguir colocá-lo em segurança por cordas Cordilheira abaixo; em seguida, ele pedia a Deus “mais um homem”. Assim, na Batalha de Okinawa, Doss salvou 75 soldados, dentre os quais um soldado japonês. Seus preceitos religiosos – não matar e guardar o sábado –, antes motivos de humilhação e punição passaram a ser respeitados por seus companheiros e superiores. Doss, no movimento dialético do existir, descumpre um dogma religioso para atender a uma gentil solicitação do Sargento de voltar ao campo de batalha no dia seguinte, um sábado, para que os demais soldados pudessem fazê-lo, já que eles não iriam sem ele.

Decidir naquela complexa realidade da guerra o que era justo ou injusto não estava em questão para Doss, isso ele não podia fazer, ele não se colocava no papel de juiz. Ele podia escolher-se: ele serviu ao seu Deus, estabelecendo com Ele uma relação pessoal virtual, e serviu a seu país, mantendo uma relação física com seus iguais. No uso de seu livre arbítrio, ele foi o primeiro Objeto de Consciência da história norte-americana a ser condecorado com a Medalha de Honra do Congresso.

Não apenas a relação com Deus é virtual e divide eras na História da humanidade. Há uma outra espécie de virtualidade que vem demarcando os prenúncios da pós-modernidade.

4 | AS MÍDIAS DIGITAIS: MARCO DA ERA PÓS-MODERNA

A era pós-moderna se delineia por novidades que se apresentam no cenário contemporâneo, mesclada por tendências diversas e marcada por controvérsias. Na opinião de Aranha e Martins (2009, p. 448),

Os principais postulados do pós-modernismo são:

- não é possível haver uma interpretação verdadeira de uma obra;
- uma obra de arte não é boa nem tem propriedades formais intrínsecas; o mérito artístico é função das contingências históricas e culturais;
- a arte e os produtos culturais humanos, em geral, moldam a cognição humana de tal maneira que se torna impossível ir além das narrativas, textos, discursos, “vocabulários” ou paradigmas dominantes a fim de estabelecer sua verdade e, desse modo, sua adequação (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 448).

Bauman (2003) parece caracterizar a pós-modernidade referindo-se à “modernidade líquida”, em que as mudanças que a sociedade moderna atravessa vão do individualismo até as relações de trabalho, alcançam as famílias e a comunidade, promovendo mudanças também em relação ao tempo e ao espaço, que deixam de ser concretos e absolutos para serem líquidos e relativos. Bauman (2004), acreditando na fragilidade dos laços humanos, fala do “homem sem vínculos”, enfatizando a liquidez dos relacionamentos humanos, que pode ser vista nas frágeis e breves relações que se estabelecem por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, como o namoro on-line.

De fato, a velocidade da circulação da informação pelos computadores, Internet e satélites, para Aranha e Martins (2009), colabora para surgir uma estética adequada às condições de vida da “época de pós-tudo”, o pós-modernismo, iniciado na década de 50 na arquitetura italiana.

Da arquitetura, passa para as artes plásticas (*pop-art* dos anos 1950 e 1960), a literatura (o novo romance francês) e o teatro, com os *happenings* [espetáculos

teatrais sem texto construídos pela interação atores-público], as *performances* [espetáculos de teatro, música ou artes visuais que se utilizam de várias linguagens artísticas], até chegar às intervenções [manifestações artísticas que interferem na vida da cidade] (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 447).

Mas, quando efetivamente começa a pós-modernidade, Lyra (2017) considera uma questão polêmica que divide opiniões. No entanto, Lyra também (2009) alude às mídias digitais e as coloca como um marco da era pós-moderna. Para o poeta, seria inconcebível pensar a Pós-modernidade apenas como simples aprimoramento de instrumentos da Modernidade; a primeira se implanta plenamente e se distingue da segunda pelo desenvolvimento tecnológico nas culturas mais desenvolvidas. Surge, assim, um novo tempo, uma nova era: a era da informática, com a Internet que conecta o mundo por um teclado, revolucionando as noções de espaço e tempo a um custo mínimo. “Como todas as grandes épocas da História, ela criou algo de específico: um espaço virtual – espaço não-geográfico, onde fatos e coisas podem se apresentar antes de acontecerem no espaço social ou físico, ou mesmo sem precisar atingi-lo” (LYRA, 2009, s/p).

Nesse sentido, consoante Lemos e Lévy (2014), as tecnologias e redes sem fio imprimem novas transformações sociais, práticas culturais e desenho no espaço urbano e as cidades entram na era da comunicação ubíqua e móvel. As mídias possibilitam uma conversação de alteridades, em que povos, religiões e saberes diferentes se põem em diálogo, que se estabelece conectando universos de sentidos diferentes, um diálogo que se baseia na não objetividade da significação, pois os sentidos são construídos culturalmente no entrelaçamento dos espíritos humanos, que interpretam de modos diferentes os mesmos fatos, a partir de sua singularidade e trajetória.

“As mensagens são transmitidas por redes técnicas, mas a significação só existe no espírito” (LEMOS; LÉVY, 2014, p. 233). Afirmando que o mundo virtual é absolutamente físico e real, Lévy (2013) acrescenta: *O que é virtual, o que não é físico, o que é imaterial é a significação. O mundo da significação, que é o verdadeiro mundo virtual, podemos dizer, é um mundo que começa com a linguagem, não é um mundo que começa com os computadores.*

Como percebido, o virtual não se opõe ao real, mas ao físico. Nessa perspectiva, Lyra (2009) prefere chamar de não-concreto o que é virtual; contrariamente ao que versa essa era pós-moderna, virtual não se opõe ao real, mas simplesmente está destituído da concretude da coisa palpável, como um *e-book* que expõe seu conjunto de signos evanescentes na tela que pode se dissipar por um clique equivocado. O virtual, pois, tem sua realidade, termo que se origina do latim *res* e tem por sinônimo “coisa”, logo, tem seu modo próprio de existência. Na opinião do autor, a acessibilidade do *e-book* é infinitamente maior que a do livro, pois aquele está ao alcance de qualquer receptor, em qualquer parte do planeta, em qualquer tempo.

Barabási (2009), no entanto, questiona essa acessibilidade do ambiente virtual,

apontando que todas as informações podem estar disponíveis no ciberespaço, mas não necessariamente acessíveis, o que dependeria do número de cliques do usuário naquele *link* que leva a determinado *site* ou informação.

Outrossim, a virtualidade da espiritualidade não é física e está disponível a todos, mas não necessariamente acessível. Depende da intencionalidade do “usuário”. A divindade, Deus é não-físico e a relação com ele é virtual. Tal como os dados armazenados na memória mundial digitalizada, Deus está disponível, mas não necessariamente acessível. É preciso decidir estar nessa relação. Mas, como saber sobre Deus, crer em Deus, saber se Deus existe?

5 | VIRTUALIDADE E ESPIRITUALIDADE: UMA QUESTÃO DE AUTORIA

Há autores que escrevem por pseudônimos e, ainda assim, estudiosos conseguem afirmar que tais e tais obras foram escritas por determinado autor. Segundo Le Blanc (2003), Kierkegaard escreveu por pseudônimos pela necessidade de exposição que encarnasse diferenças psicológicas que não poderiam ser representadas por um só autor e para indicar a distância do autor de sua obra, ao deixar as proposições dos personagens seguirem sua lógica sem necessariamente expressar o ponto de vista do autor.

Por um verso, não se apreende a poesia; por uma poesia, não se apreende a obra; por uma obra não se apreende o autor. Mas, a partir do estudo de todas as obras, mantendo-se a interpretação no sentido que o autor traz, tem-se uma noção da cosmovisão, das políticas (porque nenhuma música ou poesia, livro ou tese, tela ou obra de arte se cala ante a História) e dos propósitos do autor. Portanto, os estudiosos foram capazes de identificar as obras de Kierkegaard e compilá-las, resguardando a intenção do filósofo, oferecendo delas uma leitura orgânica.

Mas, algumas vezes, não há como saber se uma obra é de determinado autor, não há como provar se ela se trata de plágio ou apropriação indevida da obra de outro autor. Dizem que a Bíblia é a palavra de Deus. Como sabê-lo? Talvez uma leitura despretensiosa a partir de uma interpretação hermenêutica possa permitir compreender o “espírito da coisa”, para se desprender do literal e buscar nas mensagens transmitidas pela tecnologia (virtual) a significação que só existe no espírito, pois pela coerência e coesão da coletânea, sabe-se de seu autor: “O qual nos fez também capazes de ser ministros de um novo testamento, não da letra, mas do espírito; porque a letra mata, e o espírito vivifica” (BÍBLIA, N.T., II Co. 3.6, p. 208).

Vir-a-ser quem se pretende ser é arte. “Somos para nós próprios nossa própria obra de arte” (SARTRE, 1943 apud ERTHAL, 2010, p. 79). Religião é arte, na medida em que ela permite a pessoa se tornar quem ela pretende ser contando com a interação com Alguém especial, uma participação não necessária em seu “destino”. Segundo Pompeia e Sapienza (2004, p. 169), o destino do homem é seu des-envolvimento: “[...]

somos destinados a nos desenvolver na direção do horizonte para o qual caminhamos”.

Enquanto Kierkegaard não questiona a existência de Deus por saber-se religioso; Sartre e Heidegger, por entendimentos distintos, dizem que Deus não existe. Penha (2001), mostrando que existir refere-se ao devir humano, ao lançar-se no mundo, ao movimento para fora, explica que Heidegger afirma que Deus não existe, simplesmente porque Ele é; o homem se faz essência enquanto experiencia sua existência e esse não é o caso de Deus. Segundo Sartre (2013), se se admitir que Deus existe, ter-se-ia que admitir para o homem uma essência que o define *a priori*, pois ele seria um produto que Deus fabrica conforme está em Sua mente, seguindo uma definição e uma técnica; logo, estariam todos os homens, possuidores de uma natureza humana, encaixados em uma mesma definição e com as mesmas qualidades básicas. Diferentemente disso, para Sartre (2013), o homem é como ele se quer e como se concebe a partir da existência. Portanto, o existencialismo não se empenha para demonstrar que Deus não existe; a questão central é esta: mesmo que Deus existisse nada mudaria, pois não poderia livrar o homem de sua condição humana. “O homem precisa encontrarse ele próprio e convencer-se de que nada poderá salvá-lo de si mesmo, mesmo que houvesse uma prova incontestável da existência de Deus” (SARTRE, 2013, p. 61-62).

Assim como na vida não há certezas e garantias, na morte também não. A única certeza é a resposta vivencial, aquela que não prescinde a conceitual e racional, mas que as articula na vivência, em que é encontrada. Nesse sentido, uma “certeza” do que se vivenciará na vida após a morte pode se construir e ser afirmada pela certeza do que se vivencia em vida: a relação pessoal com Deus, uma relação que, tal como as relações virtuais no ciberespaço, está disponível, mas não necessariamente acessível, pois depende de uma decisão responsável e é uma questão de autoria: vida eterna historicizada em sua “própria obra de arte” e espiritualizada pela fé, hoje, aqui e agora, eternamente.

Autor de sua história e de suas poesias, Pedro Lyra mostra-se um profundo sabedor da condição humana, da desproporção da relação Deus-homem, dos paradoxos da existência, da virtual relação como o Todo-Poderoso e do próprio Deus, o que se revela de modo contundente ao longo de sua obra *Confronto: um diálogo com Deus*, tornando um dilema escolher dentre tantas algumas citações que o fundamentem. Da humana condição experimentada pelo “humano ser” em uma “humana peripécia”, aponta Lyra (2005, p. 50): (Miserável condição: / todos estamos aptos para todas as baixezas, / não para todas as nobrezas.).

Conhecedor, também, da desproporção da relação Deus-homem, Lyra (2005, p. 66-67) confronta:

Fizeste-o mesmo assim, plena consciência,
ou apenas, de longe, toleras o resultado?
Mas somos nós que o aturamos.

Então não poderia ser diverso.

Mas pode!

O poder de criar inclui o de destruir, recriar.

Se não queres mudá-lo, nós iremos

acabar usurpando as tuas prerrogativas.

Dispões de todas,

mas nos bastam três:

retraçar as órbitas

– a corrigir os climas;

rever os genes

– a deter as perversões;

clonar os seres

– a anular a morte.

E recriar a vida,

ao gosto dos viventes!

O poeta Pedro Lyra (2005, p. 58) conhece, ainda, os paradoxos da existência e deles fala com propriedade.

Precisamos chegar a tempo – só temos pernas.

Entender a passagem – só temos cérebro.

Desvendar o mistério – só temos olhos.

Isso,

que falta,

talvez seja exatamente o que bastava.

Ou nos manténs assim, insatisfeitos, para nos manter
vivos?

Ao dedicar sua obra à virtualidade – não aquela das mídias digitais, mas aquela espiritual da relação homem-Deus – Lyra (2005, p. 42) descreve o próprio Deus com intimidade e irreverência.

Eterno, Infinito, Perfeito – teu Ser

escaparia ao lince de nossa mente, tão acanhada.

Mesmo assim, tão acanhada,

o que lhe escapa não é o Absoluto
(pois que até a minha, mais acanhada ainda, consegue
nomeá-lo):
é apenas ilógico
– o Inominável.

Não seria um paradoxo descrever com tal propriedade algo que se diz não saber existir? Outros (quase) “paradoxos” também parecem ser encontrados na pessoa do poeta. Reconhecido internacionalmente em vida, despoja-se da imponência de seus títulos para se colocar acessível na humildade de um professor, um ícone da poesia brasileira na simplicidade de um igual. Livre para confrontar Deus em sua “passiva expectação” e enredado pela intolerável e “animalesca condição” humana, o poeta apela sucessivas vezes por Sua volta, tanto mais “atraído para Deus” quanto maior sua indignação, provocando-O na intenção de receber Sua tão ansiada réplica, cuja ausência o castiga: “E julgo / que devas prezar mais aqueles que Te inquirem / do que aqueles que apenas dizem *sim*. / E, no lugar de castigo, por que não uma resposta?” (LYRA, 2005, p. 154, grifo do autor).

6 | CONCLUSÃO

Sendo a vida humana uma obra de arte para seu autor, parafraseando Aranha e Martins (2009), o mérito artístico obedece a contingências históricas e culturais, de modo que não se pode ter dela uma interpretação verdadeira nem ir além de paradigmas dominantes para lhe estabelecer sua verdade e adequação. O existente se faz essência enquanto existe. Sem a visão sistêmica da complexa realidade fenomênica que é a sua existência, consumido pela angústia de conceber Deus, angustiado pela inaceitável condição humana e indignado por ter de escolher em que(m) crer e assumir as consequências dessa decisão, o homem rejeita a noção de livre arbítrio. Influenciado pelo paradigma cartesiano, o homem precisa de uma síntese hegeliana que lhe responda se Deus existe.

Nessa arte de se fazer na fluida e líquida era pós-moderna, a virtualidade da comunicação ubíqua e móvel que agora pode se dar entre os homens também através das mídias digitais que conectam o mundo na Internet – marco dessa nova era – é uma novidade, mas não a virtualidade própria da espiritualidade que desde sempre pode acontecer com Deus. Mas como saber se Deus existe? Há como saber se Deus existe?

O saber para um poeta e para os existencialistas não se prende a uma verdade apenas conceitual e racional oferecida pela literatura, mas se abre para acrescer a esta um saber que se constrói na vivência, que só é possível na ousadia da experiência e na abertura para fazer dialogar o conhecimento construído com base no método

científico com o conhecimento embasado no método fenomenológico. Nesse sentido, uma resposta vivencial pode ser alcançada se uma pessoa se dispuser a experienciar a relação com Deus; caso contrário, ela não saberá se Ele existe.

A questão que deflagra esta discussão sugere que a dificuldade de o homem aceitar sua condição humana que o confronta em sua ilusão de ser quem não é parece fazê-lo sentir-se alijado dos tão almejados cuidados de Deus, tornando-o, assim, paradoxalmente, ávido por uma relação pessoal com esse Deus. Aceitando ou não sua condição, ela é fato. Então, há a possibilidade de o homem se permitir ousar encontrar suas respostas vivenciais, colocando-se “em situação”, o que vai exigir-lhe transitar pelo conhecimento racional e conceitual de Deus, visitando literatura específica – Sua obra –, e pelo conhecimento empírico, em uma relação pessoal virtual de reciprocidade que guarda reverente hierarquia, para com Ele conviver sabendo, no entanto, que apesar de nunca poder definir o Inconcebível poderá estar certo de sua fidelidade. “Porque desde a antiguidade não se ouviu, nem com os ouvidos se percebeu, nem com os olhos se viu um Deus além de ti, que trabalha para aquele que nele espera” (BÍBLIA, V.T., Is. 64.4, p. 702).

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ATÉ O ÚLTIMO HOMEM. Direção: Mel Gibson; Roteiro: Andrew Knight, Robert Schenkkan; Elenco: Andrew Garfield, Ben O'Toole, Benedict Hardie, Firass Dirani, Goran D. Kleut, Hugo Weaving, James Mackay, Luke Bracey, Luke Pegler, Matt Nable, Milo Gibson, Nathaniel Buzolic, Ori Pfeffer, Rachel Griffiths, Richard Roxburgh, Robert Morgan, Ryan Corr, Sam Worthington, Teresa Palmer, Vince Vaughn; Produção: Bill Mechanic, Brian Oliver, Bruce Davey, David Permut, Paul Currie, Terry Benedict, William D. Johnson; Fotografia: Simon Duggan; Montador: John Gilbert; Gênero: Biografia; Duração: 131 min; cor; Distribuição: Diamond Films; EUA, 2016.

AUGRAS, M. **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de diagnóstico. Petrópolis: Vozes, 1986.

BARABÁSI, A-L. **Linked**: a nova ciência dos *networks*. São Paulo: Leopardo Editora, 2009.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

Bíblia sagrada. Tradução de João Ferreira de Almeida. 76^a impr. Rio de Janeiro: Imprensa Bíblica Brasileira, 1993.

FEIJOO, A. M. L. C. de **A escuta e a fala em psicoterapia**: uma proposta fenomenológico-existencial. São Paulo: Votor, 2000.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica** – fundamentos, método e pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 25 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.

LE BLANC, C. **Kierkegaard**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. 1. ed. 4. reimp. São Paulo: Paulus, 2014.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** 2013. Youtube. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sMyokI6YJ5U>. Acesso em 30 abr. 2017.

LYRA, P. Apontamentos em aula na Disciplina **Arte e Representação Social: a arte na pós-modernidade**. Uenf, março a junho de 2017.

_____. **Confronto**: diálogo com Deus. Rio de Janeiro, Ibis Libris, 2005.

_____. Um novo espaço para a cultura. **Revista Tempo Brasileiro – A cultura no ciberespaço**. nº 179. Rio de Janeiro, out.-dez., 2009.

PENHA, J. da **O que é existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

POMPEIA, J. A.; SAPIENZA, B. T. **Na presença do sentido**: uma aproximação fenomenológica a questões existenciais. São Paulo: EDUC, 2004.

SARTRE, J-P. **O existencialismo é um humanismo**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

EM CENA A LENDA AMAZÔNICA: A MATINTA PERERA

Rosalina Albuquerque Henrique

Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Pará

Belém-Pará

Célia Suely Abreu Cota

Secretaria Municipal de Educação
Belém-Pará

RESUMO: As crianças que aprendem a ler envolvidas em situações de leituras compartilhadas em contato direto com a literatura sentem-se motivadas a desenvolver melhor estratégias de compreensão de textos com condições em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. Pois, quando se utiliza de um texto sem levar em conta as relações que o leitor possui, a partir de seu repertório de leitura, apaga as diferenças, a história e a experiência de leitura de vida que a criança leva até a sua sala de aula. Em virtude disto, o trabalho é fruto de uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental com objetivo de despertar o interesse pela leitura e escrita dos alunos, cujo fio condutor é a lenda Matinta Perera por ser um gênero textual e folclórico presente no imaginário dos estudantes paraenses e que oferece elementos linguísticos que alargam as suas experiências. Nossa análise fundamenta-se em autores como Schneuwly e Dolz (2004), Gerald (1997) e Rangel (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Lenda; Matinta Perera; Leitura; Escrita.

ABSTRACT: Children who learn to read involved in situations of shared reading in direct contact with literature feel motivated to develop better strategies of understanding texts and textual productions meaningful. For when one uses a text without taking into account the relations that the reader possesses from his reading repertoire, it erases the differences, the history and the experience of reading of life that the child takes to his classroom. This work is the result of an experience in the 3rd year of Elementary School with the purpose of awakening the interest in reading and writing of students, whose main thread is the legend Matinta Perera for being a textual and folk genre present in the imaginary of the students of Pará and offers Linguistic elements that broaden their experiences. Our analysis based on authors such as Schneuwly and Dolz (2004), Gerald (1997) and Rangel (2004).

KEYWORDS: Legend; Matinta Perera; Reading; Writing.

1 | INTRODUÇÃO

Nossa proposta nos ciclos de alfabetização

surgiu com a preocupação de que muitas crianças ainda estão chegando ao final de diferentes etapas da escolarização obrigatória com dificuldades em habilidades de leitura, compreensão e escrita de textos. As **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos** norteiam que os esforços dos sistemas de ensino, escolas e professores se voltem para assegurar o devido “processo contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2010, p. 8). O documento recomenda também que:

[...] adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 8).

A organização deste trabalho pedagógico é resultado da experiência em duas turmas de Ciclo I, 2º e 3º anos, do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal de Belém (PA) com o gênero textual ao ser selecionada a história “Matinta Perera”. Ela foi o ponto de partida a fim de consolidar várias capacidades dos direitos de aprendizagem, dentre eles, o sistema de escrita alfabética e leitura; tínhamos como objetivo principal despertar o interesse pela leitura e escrita.

Elegemos a lenda amazônica “Matinta Perera” por ser um gênero textual (o conto) e folclórico presente no imaginário de nossos alunos. Além do que, oferece elementos (enredo, personagem, lugar e tempo) cujo uso alarga as experiências dos educandos acerca de seus conhecimentos linguísticos. Tendo em mente que as crianças aprendem as histórias que são transmitidas de “boca à orelha”, compreendendo desde cedo que o imaginário é o desvio da imaginação e que a Amazônia é o celeiro das histórias.

É como se elas fossem os alimentos para a manutenção desse mundo, por isso, é rememorando as histórias que a floresta, os animais, os seres encantados e os outros seres são alimentados. Histórias, palavras que nadam pelos rios, correm e percorrem pela floresta da Amazônia. E, para que houvesse um aprendizado gradual, não perdendo de vista o foco principal, preferimos que o trabalho com a lenda “Matinta Perera” tivesse uma sequência didática que pudesse fornecer subsídios aos alunos envolvidos a lerem e escreverem, embora ainda não consigam fazê-las de maneira convencional. Escolhemos, para isto, a leitura de Schneuwly e Dolz (2004) relacionada à sequência didática, podendo ser interpretada pela teoria do discurso como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 82), tornando-a um diferencial na prática escolar do docente.

2 | A LITERATURA ORAL À REALIZAÇÃO DA LEITURA ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Meninos e meninas que aprendem a ler envolvidos em situações de leituras compartilhadas em contato direto com a literatura sentem-se incentivados a desenvolver melhor estratégias de compreensão de textos com condições em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. O que representa um marco ao desenvolvimento da personalidade, do espírito científico e de uma reflexão constante sobre tudo o que torna a vida mais decente, por isso, não é justo se fechar em práticas escolares para os estudantes dominarem o Sistema de Escrita Alfabética, mas, acima de tudo, consolidar práticas que os levem a desenvolver habilidades fazendo uso desse sistema em diversas situações comunicativas.

Sobre o processo de alfabetização, Ferreiro (1985) pôde demonstrar, por meio de suas pesquisas na área da educação fundamental, que a aprendizagem de leitura e escrita das crianças começa muito antes mesmo delas frequentarem a sala de aula. A escola tem o papel de aprofundar e assegurar os conhecimentos, procurando entender como se dá esse processo de aquisição e apropriação da linguagem. Podemos afirmar que o ensino de língua materna garante ao ser que inicia seus caminhos no mundo das letras saberes linguísticos essenciais à sua participação social efetiva na superação de desigualdades sociais, ainda presentes em nossa sociedade.

É válida a realização de situações didáticas que favoreçam aos alunos o domínio do dialeto padrão, sem a ideia do preconceito linguístico, da forma de falar em seu grupo familiar e em seu grupo social, pois “é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear — e disso ninguém dúvida —, também serve para romper o bloqueio” (GERALDI, 1997, p. 44).

Albert Einstein dizia que aprendizagem é ação, do contrário é apenas informação. Informações as crianças estão cheias, mas elas precisam ser movimentadas, articuladas, vividas e pensadas em nossas salas de aulas. Ao observar um adulto interagindo com a escrita, o educando passa a compreender que a sua língua escrita tem uma função social: a de se comunicar e fazer-se comunicativo, mas podendo também gerar e resolver conflitos, solucionar problemas e interagir no meio em que vive, entendendo e construindo a sua história.

“A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura” (MARINHO & SILVA, 1998, p. 69), ligada ao ético, às relações históricas, sociais e políticas e à formação do cidadão ciente de sua função social. Isso inclui o aprendizado da criança voltado ao bom êxito do exercício da língua, visto que o manuseio de textos literários ou não nas aulas não podem servir como pretexto para explorar apenas informação pela informação.

Em séries iniciais, os professores têm obtido resultados negativos porque quando pensam que devido à criança está ainda se apropriando do sistema de escrita

alfabética ela tenha um interesse pelas letras, sílabas e palavras — posto que o que lhe chama atenção mesmo é a história. As palavras não sendo exploradas são negras e sem vida, mas que ganham forma e sentido ao serem oralizadas pelo professor. Se o professor lê com dinamismo e entonação, o aluno sente-se incentivado a ler, a adentrar no mundo do conhecimento.

Para Pietro (1999, apud COELHO, 2003, p. 8) “mar de histórias é a expressão que se usava em sânscrito para se referir ao universo das narrativas”. É nesse universo que mora as nossas crianças cada vez mais repleto de elementos visuais, sonoros e gráficos com uma profusão de letras inscritas em variados suportes: revistas em quadrinhos, livros infantis, receitas, propagandas políticas, rótulos de produtos industrializados, entre outros. Mas, quais destes instigam o seu imaginário e sua curiosidade? É por isso que não podemos esquecer que ler e escrever não são tarefas automáticas.

A materialização da linguagem se dá por meio de textos orais ou escritos. Isso vale dizer que os gêneros textuais mostram traços característicos relativamente estáveis guiados pela perspectiva do assunto temático, da forma composicional (estrutura) e do estilo (usos específicos da língua) sendo determinados pelas ações sociais decorrentes das intenções comunicativas.

A escrita alfabética é uma das maiores realizações da humanidade que, ao longo dos tempos, as pessoas foram criando as mais diversas formas de transmitir suas ideias, seus desejos e suas emoções. Os desenhos registrados em paredes de cavernas foram as primeiras e uma das mais antigas maneiras de comunicação do homem. Ela surgiu quando o ser humano sentiu a necessidade de registrar e de armazenar seus feitos para que a posteridade os conhecesse. Isso serve para otimizar a ideia de que é preciso dominar e se articular nas práticas sociais de leitura e de escrita na sociedade contemporânea com a intenção de se integrar socialmente e poder exercer a cidadania. Portanto, a escrita tem a função precípua de interação social.

Com essa compreensão, Saviani (2008) vê a educação como uma intercessão no seio da prática social global que é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Professor e aluno auxiliados a partir de uma prática social estão “igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução de problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2008, p. 422).

3 | AS ETAPAS DE EXECUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM A LENDA MATINTA PERERA

3.1. Apresentação da proposta

Decidimos fazer a exploração dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a

personagem lendária Matinta Perera, extraíndo as palavras chaves: velha, pano, ave, tabaco, café e assobio, escrevendo-as no quadro branco e no caderno. A discussão com os alunos gerou em uma definição de a lenda ser uma narrativa com aventuras, mistérios, animais em forma de gente e seres encantados, mas tendo sempre uma explicação para os fatos como: respeito à natureza, alimentação, ensinamento, entre outros.

3.2. Contato com o gênero textual

Lemos a Matinta Perera, de Bartolomeu Campos de Queirós (2002), em sala de aula, explorando as palavras, o enredo e as ilustrações do livro com os alunos. Em outro momento, houve a contação de história feita pelo professor com a participação e produção artística dos educandos (desenho e pintura da Matinta Perera e seus principais hábitos) na biblioteca da escola.

3.3. Produção Inicial

Fizemos a leitura coletiva e individual da poesia “Matinta”, do professor universitário paraense Paulo Nunes, acompanhada de questionamentos: quais semelhanças e diferenças você observou acerca de a Matinta Perera de Bartolomeu e a de Paulo Nunes? E, a sua como ela é? O que mais lhe chamou atenção? Para você ela pode ser real, por quê? Alguma dúvida sobre o vocabulário da poesia? Isso facilitou a produção do texto da criança, pois deveria recontar da sua maneira a lenda estudada. As palavras chaves da narrativa escritas em seu caderno, ligadas à personagem em questão, lhes serviram de suporte.

A noite alta vaga voos rasantes.

A velha cabeluda se enovela cantando.

Fii uiit it, Matintaperera!

Quero tabaco, moleca, que quero-quero!

Tempo de lua cheia e o fado da Matinta é sexta-feira.

It, it, Matiiintapereeeêê!

Amanheceu o sábado: — Ave, Deus!

Mas deixaram um osso de gente

Embrulhado no pano preto

Bem na janela do quarto.

— Cruz-credo! Virge de Nazaré! É Matinta, é?!

Toc! Toc! Toc!

— Mas, menina, que olheiras são essas, já?

— Ah, madrinha, num sonei...

— Antão me dá um golito de café e um punhado de farinha.

Apalermada a menina quase morde a barra da saia.

Não é que a Matinta era sua madrinha em carne e osso?! (Nunes, 2006)

3.4. Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo

No decorrer das aulas, a lenda “Matinta Perera” era trabalhada em paralelo com outras atividades, no entanto, sempre se fazia um ditado de palavras com as crianças para averiguar seu progresso na escrita, pois existia o cartaz da lenda exposto na sala de aula.

A exibição do vídeo “Matinta Perera”, da coleção Catalendas (um programa da TV Cultura do estado do Pará, que possui um reconhecimento nacional, não retratando apenas as narrativas amazônicas, o mesmo faz uso do criativo universo do teatro de bonecos a partir de recursos naturais da Amazônia, um deles é o miriti), tornou-se proveitosa para a produção coletiva do texto, oportunizando a criança verificar como deveria ser escrito seu texto, havendo a necessidade de elementos próprios e característicos da narrativa, refletindo também sobre a sua própria escrita. O texto coletivo foi escrito no quadro branco pelo professor escribe e, depois das correções, os educandos repassaram-no em folha própria. Além disso, os alunos viram o vídeo de “A morte da Matinta Perera”, da mesma coleção, seguido de atividades lúdicas como: desenho, pintura, caça palavras e labirinto em relação à personagem lendária.



Figura 1



Figura 2

Fonte: Adaptações da internet.



Figura 3

Professores: Célia Abreu e Rosalina Henrique
ALUNO (A) _____ DATA _____

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS: LABIRINTO DA MATINTA PERERA
Quem consegue a Matintia Perera deve escalar para chegar até a casa da Gata

Professores: Célia Abreu e Rosalina Henrique
ALUNO (A) _____ DATA _____

CAÇA PALAVRAS

C	F	I	M	P	T	X	Y	S	K
X	W	Z	A	T	I	A	N	U	L
P	A	S	S	A	R	O	O	M	U
W	M	Y	A	B	T	V	I	J	A
A	U	D	C	A	T	C	T	L	K
B	L	P	I	C	A	F	E	E	V
O	H	F	B	O	T	O	H	N	E
I	E	E	I	C	A	S	A	D	L
R	R	M	A	T	I	N	T	A	H
A	S	S	O	B	I	O	R	Q	A

Ache as palavras e pinte-as com cores diferentes:

LENDA TABACO MULHER VELHA NOITE
MATINTA PÁSSARO CASA ASSOBIO CAFÉ

Figura 4

Fonte: Elaboração das autoras.



Pintura.

Cruzadinha.

Catalendas.

3.5. Produção Final

Organizamos a sala para ser um ambiente propício à apresentação do teatro de fantoches intitulado de “O namorado da Matinta Perera”. As crianças ficaram bastante envolvidas com a trama e com os perigos que o tabagismo pode causar nas pessoas. Depois, os alunos imbuídos pela lenda realizaram uma produção individual. Para isto, formaram-se duplas entre as quais deveria constar uma criança que já havia alcançado um nível alfabético de escrita para promover a autocorreção dela e a de seu colega, fazendo com que juntos pudessem refletir acerca do que escreveu. Nós assumimos o papel de semear a dúvida, permitindo à criança a liberdade de pensar acerca de seus erros e nos componentes de uma narrativa:

- E assim que se escreve matita?
- A história pode iniciar com letra minúscula?

— Por que você escreveu tabako assim?

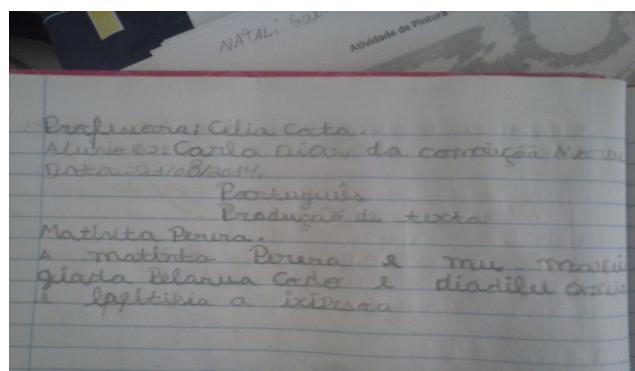


Figura 5

Fonte: Texto de um aluno no início do trabalho.

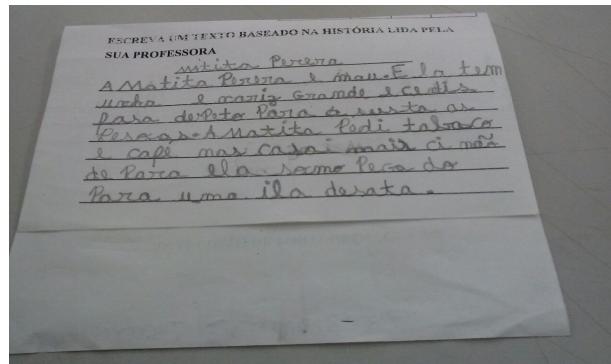


Figura 6

Fonte: Evolução da escrita desse aluno ao final do trabalho.



Exibição de “O namorado da Matinta Perera”.

3.6. Socialização das produções textuais e artísticas dos alunos

Ao logo da aplicação das diversas atividades em torno da lenda “Matinta Perera”, os trabalhos dos alunos foram expostos em um mural para a visualização dos colegas de outras classes da escola e a premiação das melhores produções artísticas sob a forma de desenho da Matinta e de seus principais hábitos.



Exposição final dos trabalhos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensejo de realizar a leitura literária como componente da prática escolar levou-nos à direção de possibilidades para a autoafirmação da cidadania de crianças que estão aprendendo a ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante nosso percurso, observamos que a compreensão das oralidades e das escritas dos estudantes não era nunca a de um comportamento reprodutivo, era sempre produtivo. Havendo um diálogo entre o horizonte de expectativas estéticas do texto e o horizonte da experiência com a narrativa popular da região, porque é inexistente o sujeito que ler e outro que vive em sociedade. Além do que, foi prazeroso ver o crescente interesse das crianças pela temática proposta, por ser um assunto presente no seu cotidiano; dessa forma, incentiva o educando a manifestar seus gostos, preferências, sentimentos e opiniões por meio da oralidade e da escrita.

A seriedade que é atribuída à pauta escolar não pode comprometer o prazer próprio da leitura literária. A leitura e a escrita acordam no ser humano dizeres insuspeitados servindo como porta de entrada a diversos mundos nos quais as únicas bagagens são a imaginação e a criatividade.

Ouvindo a história “Matinta Perera” os educandos perceberam que podiam fazer essa ligação entre palavras vistas em seus textos e que tomavam forma e sentido pelas propostas de escrita em sala, notando que há diversas formas de dizer determinada palavra, frase e expressão; todavia, sabendo que todas estão certas existe uma forma recomendada de usá-las em muitas circunstâncias sem perder a autoria do que deseja escrever.

A oralidade de matrizes impressas paraense vive esse encontro entre a letra e a voz que permeiam as histórias narradas pelos contadores. Histórias de tradição oral que foram coligidas por estudiosos no assunto transformando-as em histórias de tradição escrita, como vem ocorrendo com a Matinta Perera, ganhando uma nova roupagem ao ser passada para a escrita. Essa personagem lendária trabalhada por nós percorreu e, ainda, percorre por meio de as matrizes impressas vários lugares do

mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de novembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

COELHO, Maria do Carmo Pereira. **As narrações da cultura indígena da Amazônia**: lendas e histórias. São Paulo, 2003. 206 p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Ribas das (Orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. 184 p.

NUNES, Paulo. **Baú de bem-querer**. São Paulo: Paulinas, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **A Matinta Perera**. São Paulo: FTD, 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. ver. ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LITERATURA E MÚSICA NOS CONTOS “WUNDERKIND” E “MADAME ZILENSKY E O REI DA FINLÂNDIA” DE CARSON MCCULLERS

Júlia Reyes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ

Rio de Janeiro – RJ

RESUMO: A escritora Carson McCullers (1917-1967) nasceu com o nome de Lula Carson Smith, em Columbus, Georgia, nos Estados Unidos. Antes de publicar seu primeiro romance, *The Heart is a Lonely Hunter* (1940), McCullers rompeu com outra arte a que se dedicou: a música. Ela empenhou-se no aprendizado de piano com a professora Mary Tucker, mas Tucker precisou mudar-se para a Virgínia quando seu marido foi transferido da base militar de Forte Benning. McCullers respondeu que já havia decidido tornar-se escritora e não pianista concertista. (CARR, 2003, p. xiv) A música, no entanto, reaparecerá em suas obras literárias. Na coletânea *The Ballad of the Sad Café and Other Stories* (1951), Madame Zilensky dedica-se a ensinar música e a compor uma sonata no conto “Madame Zilensky e o Rei da Finlândia” e Frances Bienchen, no conto “Wunderkind”, desiste da música. As análises a seguir orientam-se pela perspectiva teórica do pensador francês René Girard (1923-2015), criador da teoria mimética, uma teoria que aborda a mediação entre indivíduos vistos como sujeitos e modelos uns dos outros, tema que pode ser encontrado na relação entre professor

e aluno (“Wunderkind”) e na relação entre professor e chefe de departamento (“Madame Zilensky e o Rei da Finlândia”). Espelhamentos, sentimentos de admiração, rompimentos e reconciliações serão discutidos nesta análise.

PALAVRAS-CHAVE: Carson McCullers. René Girard. Teoria Mimética. Música. Literatura.

1 I RENÉ GIRARD E A TEORIA MIMÉTICA

A teoria mimética desenvolvida pelo pensador francês René Girard (1923-2015) é normalmente apresentada a partir de três intuições fundamentais. Em sua primeira intuição, o pensador francês destaca o caráter fundamentalmente mimético do desejo humano. Nós nos relacionamos com pessoas que admiramos elegendo-as como modelos e nosso desejo é mimético, sugerido e influenciado por elas. Em decorrência desse aspecto mimético do desejo, Girard percebe que qualquer comunidade humana pode ser ameaçada por conflitos entre indivíduos que disputam os mesmos objetos. Seria impossível para um grupo humano qualquer sobreviver sem cair no contágio mimético, sem passar por um conflito em que um sujeito e um modelo começam a disputar o mesmo objeto e acabam contagiando a todos. Foi necessário encontrar um mecanismo de controle da violência social,

o mecanismo do bode expiatório: a violência de todos é dirigida contra uma única vítima, como forma de evitar a desintegração social. O sacrifício que supostamente acalmaria a ira de um deus é um mecanismo de controle da violência socialmente engendrada que traz, com a morte de um animal ou ser humano inocente, o retorno da ordem social.

Em sua terceira intuição, apresentada em *Coisas Ocultas desde a Fundação do Mundo* (1978), Girard diferencia mito e texto bíblico, observando que os mitos de fundação das sociedades arcaicas expressam uma crença na culpa da vítima, enquanto os textos das escrituras judaico-cristãs, ao contrário, fortalecem a consciência sobre atitudes acusatórias ou persecutórias, atitudes que alimentam a imolação de inocentes e o funcionamento do mecanismo do bode expiatório. Girard recorre a vários momentos da Bíblia, tais como as histórias de Caim e Abel, Esaú e Jacó, a iminência do apedrejamento de uma mulher adúltera, a narrativa de José e seus irmãos, a escolha do rei Salomão e especialmente o episódio da Paixão de Cristo (em que Cristo é o bode expiatório por excelência) para demonstrar seu argumento.

Em *Eu via Satanás cair como um Relâmpago* (2012), Girard define a figura de Satanás retomando sua definição bíblica como o pai da mentira, aquele que fomenta a perseguição a inocentes, e Cristo como representativo do amor de Deus-Pai e do sentimento de compaixão. Nesse sentido, investigo o entendimento da dinâmica do desejo e da violência humana descarregada nos bodes expiatórios, e também as possíveis saídas para além da reciprocidade violenta e do revide, da vingança e do ressentimento que Carson McCullers pode acabar fornecendo a seus leitores e leitoras ao trabalhar com o tema da violência. Abordar a violência na literatura implica deixar conflitos resolvidos ou não resolvidos e tecer uma reflexão – mesmo que implícita e sutil – sobre saídas contrárias à violência, ou seja, saídas fraternas e compassivas para os relacionamentos humanos nos quais prevalece não a violência desagregadora das relações e as atitudes reativas e vingativas, mas os sentimentos de arrependimento, amor e compaixão.

Em diversos contos, Carson McCullers cria cenários em que a violência humana está prestes a eclodir, mas é dissolvida, como veremos nas análises a seguir.

“Wunderkind”: uma aluna que abandona a música

“Wunderkind” conta a história de Frances Binchen, uma adolescente estudante de piano clássico que se esforça para se tornar uma pianista concertista com a ajuda de dois professores, o sr. Lafkowitz e o sr. Bilderbach. “Wunderkind” quer dizer “criança prodígio”, tema que ecoa a história da própria Carson McCullers, quando sua mãe, antes de seu nascimento, recebeu uma mensagem de oráculos sobre seu bebê ser uma criança especial. (CARR, 2003, p.3) O projeto de carreira de Frances Binchen naufraga depois de inúmeras tentativas e de muita dedicação, ecoando o rompimento de McCullers com sua professora de piano Mary Tucker e a escolha de McCullers pela literatura. No conto, porém, o impedimento de Frances para sua realização não

é a mudança de cidade de sua professora, ou seu estado de saúde, seu talento e a condição social de seu pai, como no caso de McCullers, e sim uma dinâmica repleta de tensões que se instala entre Frances e seus professores.

A relação entre mestre e discípulo não é uma relação estanque, desprovida de conflitos, em que basta que o mestre exponha seus ensinamentos de maneira linear para que o discípulo absorva novos conhecimentos e progrida em seu aprendizado. A teoria mimética problematiza essa relação, considerando o grande número de possíveis tensões entre um sujeito e seu modelo.

Quando a relação entre sujeito e modelo envolve um mestre e um discípulo, eles podem estar espiritualmente próximos, o que caracteriza a *mediação interna*, o tipo de mediação mais conflituosa em que sujeito e modelo podem se tornar rivais. Retomando a definição de Girard, na *mediação interna*, sujeito e modelo estão espiritualmente (não geograficamente) próximos, como irmãos, vizinhos, amigos de infância. Na mediação externa, o modelo é uma figura distante, como um cantor, um político, um filósofo, um esportista famoso etc. João Cezar de Castro Rocha, na introdução de *Mentira romântica e verdade romanesca* (2009) esclarece que na mediação externa, o risco do confronto desaparece porque o modelo está muito distante do sujeito mimético. Na mediação interna, o modelo está próximo, pode ser um amigo bem-sucedido, um vizinho, um professor e o desejo mimético pode se converter em rivalidade e gerar disputas irreconciliáveis que foram exploradas por diversos romancistas (ROCHA, In: GIRARD, 2009, p. 20).

Nas relações de mediação interna os conflitos tornam-se mais acirrados, pois sujeito e modelo estão mais próximos e podem disputar os objetos que o outro possui ou deseja possuir, ou almejar ser quem esse outro é. Sobre a relação entre mestre e discípulo, Girard desenvolve uma discussão fundamental para nossa análise em torno do conceito de *double-bind* (duplo vínculo). Girard apropriou-se do conceito de *double-bind* (duplo-vínculo) proposto por Gregory Bateson (1904-1980) para a teoria da esquizofrenia e inseriu esse conceito na teoria mimética.

Em *Coisas Ocultas desde a Fundação do Mundo* (2008), Girard explica o *double-bind* utilizando a relação entre mestre e discípulo, explicando que no início da relação, o mestre fica encantado com seus discípulos, mas, se a imitação for perfeita demais, o mestre pode mudar de atitude e começar a se mostrar desconfiado, ciumento e hostil. O mestre pode fazer de tudo para desencorajar e desestimular seu discípulo, o que provoca um choque nesse aluno. (GIRARD, 2008, p.340)

O discípulo, mesmo hostilizado pelo mestre, se questiona sobre seu mestre (modelo) – por ter mais conhecimento ou experiência do que ele – ter descoberto alguma falha e ter alguma razão para adotar uma postura de frieza e desprezo. (GIRARD, 2008, p.346). Como explica Girard, mesmo perseguido, o sujeito se pergunta se o modelo não teria boas razões para lhe recusar o objeto. O sujeito continua imitando o modelo, e por isso, toma partido do mestre, justificando o tratamento hostil que recebe e descobrindo uma condenação talvez justificada. (GIRARD, 200, p. 346). Em outras

palavras, o discípulo justifica o mau tratamento e o desprezo do mestre contra ele. Além disso, o discípulo, diante de uma etapa de seu próprio progresso que provocou hostilidade, medo e desprezo em seu mestre, começa a duvidar de sua própria capacidade. Segundo Girard, para que exista o *double bind* mimético em sentido forte precisamos de um sujeito incapaz de interpretar o duplo imperativo que vem do outro como modelo – imite-me – e como rival – não me imite. (GIRARD, 2008, p.341)

Ao entrar nesse círculo vicioso, o sujeito rapidamente acaba se atribuindo uma insuficiência radical que o modelo teria descoberto, e que justificaria sua atitude hostil para com ele. Estreitamente unido a esse objeto que possessivamente ele se reserva, o modelo parece possuir uma autossuficiência e uma onisciência das quais o sujeito deseja se apoderar. O objeto é mais desejado do que nunca. Como seu acesso é obstinadamente barrado pelo modelo, é a posse desse objeto que deve fazer a diferença entre a plenitude do Outro e seu próprio vazio, entre a insuficiência e a autossuficiência. (GIRARD, 2008, p.346)

No início do conto, a aluna Frances Bienchen entra na sala de música ouvindo os sons que vinham do estúdio. Seu professor, o sr. Bilderbach, pergunta “É você Bienchen?” (MCCULLERS, 1987, p.79) e o narrador completa: “Ao tirar as luvas, ela viu que seus dedos estavam contraídos com os movimentos da fuga que havia praticado naquela manhã” (MCCULLERS, 1987, p.79). A frase guarda um sentido irônico, pois anuncia a fuga não em termos musicais, mas no sentido literal que a personagem acaba realizando ao final da narrativa. Encontramos outros sinais da dedicação de Frances Bienchen, visíveis no estado de suas mãos, que estão com “tendões palpitantes” e com uma ferida num dos dedos coberta por um esparadrapo sujo, e essa visão de suas mãos “aumentou o medo que tinha começado a atormentá-la nos últimos anos” (MCCULLERS, 1987, p.79)

O som dos pesados passos do professor ecoa o medo dos monstros das histórias de contos de fadas e certo terror infantil: “Comprimiu os lábios ao ouvir o pesado som dos passos do sr. Bilderbach atravessando o chão do estúdio, e a porta abriu-se com um rangido.” (MCCULLERS, 1987, p.79) O narrador adiciona vários exemplos de cansaço: “sentia-se cansada, sentiu que se ele a olhasse mais longamente as mãos dela começariam a tremer” (MCCULLERS, 1987, p.80). De manhã, o pai de Frances colocou um ovo frito em seu prato e “(...) ela sentira que, se o ovo se partisse e então o amarelo viscoso escorresse sobre o branco, começaria a chorar. E foi isso que aconteceu. A mesma sensação voltava agora.” (MCCULLERS, 1987, p.82) A pressão para cumprir o talento prometido está inscrita no conto desde o título, “*Wunderkind*”, a “criança prodígio” que promete tornar-se uma revelação:

A relação entre mestre e discípulo descrita por Girard pode ser identificada na relação entre Frances Bienchen e seu professor. As exigências do professor não apresentam argumentos claros, mas orientações técnicas pouco definidas. No primeiro dia no estúdio, Frances tocou a *Segunda Rapsódia Húngara* de memória e seu professor curva o rosto sobre o piano e diz: “– Agora vamos começar tudo de novo

(...) Isso de tocar música é mais do que uma esperteza." E prossegue: "Se os dedos de uma menina de doze anos cobrem tantas teclas num segundo, isso não significa nada." (MCCULLERS, op.cit., p.83)

Após a *Segunda Rapsódia Húngara*, Bilderbach diz: "Aqui e aqui. Você já tem idade suficiente para compreender." O sr. Bilderbach acende um cigarro e sopra a primeira tragada sobre a cabeça de Frances dizendo: " – E trabalho, trabalho, trabalho. Vamos começar agora, com estas invenções de Bach e estas pecinhas de Schumann." E prossegue: "(...) Eu vou mostrar a você como eu quero que estude. Escute cuidadosamente agora." (MCCULLERS, op. cit., p.83) Depois de iniciar as lições de música, Frances não tinha tempo para ver os amigos da escola. Heime era seu único amigo da mesma idade, outro aluno de piano, mais novo do que Frances e também definido como um "*wunderkind*". Os dois participaram de um mesmo concerto e as memórias da jovem sobre o evento são dolorosas:

Dormindo ou acordada, ela só se lembrava do concerto como algo nebuloso. Apenas muitos meses depois foi saber que não obtivera sucesso. Verdade, os jornais elogiaram mais Heime do que ela. Mas ele era muito mais baixo que ela. Quando estavam juntos no palco, ele mal batia em seus ombros. E isso fazia diferença para as pessoas, ela sabia. Além disso, havia a sonata que tocaram juntos. A sonata de Bloch. (MCCULLERS, 1987, p.85)

Além da falta de um *feedback* positivo por parte de seus professores, os jornais "disseram que ela não tinha temperamento para aquele tipo de música", e "depois que chamaram sua maneira de tocar de 'diluída e carente de sentimento', ela se sentira uma impostora." (p.85) O sr. Lafkowitz, Heime, e Frances concordavam sobre a sonata de Bloch ser apropriada para fechar o programa, mas o sr. Bilderbach discorda "Melhor tocar aquela coisa de John Powell, a *Sonata Virginianesca*." (p.83). Diante das críticas dos jornais, o sr. Bilderbach afirma: "- Esse negócio de *oi-oi* não é para você, Bienchen – disse o sr. Bilderbach, sacudindo os jornais na cara dela. – Deixe para o Heime os *vitses* e os *skys*." (p.85), evitando expressar reconhecimento pelo o esforço da aluna e sugerindo que certas músicas deviam ser tocadas por Heime.

Frances perde-se em possíveis explicações para sua suposta falha de performance e para justificar as críticas que recebeu, indicando a fase analisada por Girard sobre o *double-bind* em que, diante do desprezo (ou desatenção) do mestre, o discípulo começa a questionar sua própria capacidade. "Por que Heime havia tocado muito melhor que ela no concerto? (...) a pergunta retorcia-se como uma faca dentro dela." (p.85-86) Os pensamentos nunca encontram uma resposta clara, e continuam povoando sua mente: "Não era culpa de Bloch nem dela que não fosse judia; não completamente. Seria, talvez, porque Heime não precisava ir à escola e tinha começado a tocar muito cedo? Seria por isso?" (p.86) Passado o episódio do concerto, o sr. Lafkowitz pede que ela toque *Fantasia* e *Fuga* de Bach. Ao final, o sr. Lafkowitz pergunta a Frances quantos filhos tinha Bach, ela responde que ele tinha "um monte,

vinte e tantos” e ele responde: “- Bem, então... – os vincos do sorriso dele marcaram suavemente o rosto pálido. – então ele não deve ter sido tão frio.” (p.86)

O narrador complementa: “O sr. Bilderbach não gostou daquilo. Sua resplandecente pronúncia gutural de palavras alemãs parecia incluir *Kind* em algum lugar.” (p.86) A palavra “*kind*” significa “criança” em alemão, sugerindo consideração e empatia por parte de Bilderbach e desacordo com aquela crítica seca de Lafkaowitz. Antes do concerto, o sr. Bilderbach preocupa-se em comprar um vestido novo para Frances e sapatos, mas ele gostou de um par de sapatos brancos de menina que ela achou que pareciam sapatos de velha: “uma etiqueta em forma de cruz vermelha no salto dando a impressão de coisa de beneficência. Mas isso não tinha importância (...)” (p.87) No entanto, para Frances “A música estava indo bem naquela época. Roupas e festas e coisas assim não tinham feito diferença.” (p.87) “Nada importava muito, a não ser tocar a música como devia ser tocada, (...) tocando até que o rosto do sr. Bilderbach perdesse aquela expressão de urgência.” (p.87)

Os comentários críticos dos professores não contribuem para o progresso das músicas e o declínio da performance de Frances acelera-se: “As mãos dela curvaram-se sobre as teclas, depois desabaram. As primeiras notas foram muito barulhentas, as seguintes muito secas.” (p.89) “Ela tentou outra vez. Suas mãos pareciam separadas da música que havia dentro dela.” (p.89)

Frances esforça-se nas próximas aulas, mas sua performance continua em crise. “Ela queria começar com uma tristeza contida, depois evoluir para uma expressão profunda e transbordante de mágoa.” (p.90) O leitor percebe a diferença de sua intenção com o resultado: “Sua cabeça dizia isso, mas as mãos grudavam-se nas teclas como macarrão mole, e ela não conseguia imaginar como a música deveria ser.” (p.90)

Durante uma de suas aulas, o sr. Bilderbach pergunta se Frances ainda toca *O Ferreiro Harmonioso* e comenta: “A voz dele era daquele tipo que se usa para falar com crianças: – Foi uma das primeiras coisas que tocamos juntos, lembra?” E prossegue dizendo: “Você costumava bater nas teclas com muita força, como se fosse realmente a filha de um ferreiro.” (p.91) O contraste entre as expectativas da aluna e os comentários dos professores é quase tragicômico. Em geral, as orientações emitidas para Frances são evasivas. Uma tarde, o sr. Bilderbach escolheu *Sonata com Variações*, Opus 26 de Beethoven e comenta esperar algo dela, já que era a primeira sonata de Beethoven que a aluna tinha estudada: “Tecnicamente, todas as notas estão sob controle, você não precisa fazer nada além de copiar a música. Só a música agora. É tudo em que você deve pensar.” (p.89)

Novamente, as instruções do sr. Bilderbach para Frances Bienchen carecem de precisão. Quando Frances responde que está marcando a sonata como um *andante*, o sr. Bilderbach responde: “Muito bem. Não transforme isso num *adagio*, então. E toque com firmeza nas teclas. Não arraste desse jeito. Um gracioso e expressivo *andante*...” (p.89) Bilderbach pergunta qual das variações domina o conjunto, e Frances responde

que é a marcha fúnebre. O professor, então, responde:

- Então prepare-se para ela. Isto é um *andante*, não uma peça de salão, como você tocou. Comece suavemente, *piano*, e faça ir crescendo até antes do *arpeggio*. Torne-o quente e dramático. E aqui embaixo, onde está marcado dolce, faça a contramelodia cantar. Já vimos tudo isso antes. Agora toque. Sinta como Beethoven escreveu. Sinta essa tragédia e contenção. (p.90)

Por fim, o narrador revela: “Ela sentiu que sua medula óssea se esvaziava e não havia mais sangue em seu corpo. O coração, que durante toda a tarde golpeara contra o peito, de repente estava morto. Ela o via, cinza, murcho e arrepiado nos cantos, como uma ostra.” (p.91)

Antes da reação final da aluna, o sr. Bilderbach pede a Frances que toque *O Ferreiro Harmonioso* de diversas formas. Primeiro “Toque com alegria e simplicidade” (p.91), depois “Vigorosamente” (p.91) em seguida, “Agora com simplicidade” (p.91) e “Tudo seguido” (p.91). Frances está esgotada: “Seus lábios tremiam como geléia, lágrimas silenciosas pingaram sobre as teclas brancas.” (p.91) Finalmente, Frances Bienchen reage a todo o processo de uma única vez afirmando: “– Não posso – ela suspirou. – Não sei por quê, mas simplesmente não posso. Não posso nunca mais.” (p.91)

A jovem pega seu casaco, as luvas e galochas, os livros da escola e a pasta que ganhara do professor e reúne seus pertences, em um movimento de retomar a si e apropriar-se do que é seu: “Tudo o que pertencia a ela na sala silenciosa. Rapidamente, antes que ele pudesse falar.” (p.91) O parágrafo final de “*Wunderkind*” expressa a reação de Frances, que decide cuidar de si e escapar das críticas nebulosas e das exigências sobre sua performance que para ela, eram desnorteantes:

“Ao atravessar o vestíbulo, não pôde deixar de olhar suas próprias mãos suspensas no corpo apoiado contra a porta do estúdio, relaxadas e sem nenhum propósito. Bateu a porta com firmeza. Arrastando os livros e a pasta, ela tropeçou pela escada de pedra, errou o caminho e, quando chegou ofegante lá embaixo, a rua tinha se transformado nua confusão com o barulho, as bicicletas e as brincadeiras das outras crianças.” (p.92)

Com base na teoria mimética desenvolvida por René Girard, podemos enxergar as tensões entre Frances Bienchen, o sr. Bilderbach e o sr. Lafkowitz como uma relação de proximidade entre sujeitos e modelos, portanto uma relação de *mediação interna*. Em “*Wunderkind*” o sr. Bilderbach e o sr. Lakowitz (os mestres) apresentam um comportamento pedagógico inapropriado e por vezes hostil em relação a Frances Bienchen (o discípulo).

Podemos supor que com certo tempo de estudo, o sr. Bilderbach e o sr. Lafkowitz percebem o potencial de Frances Bienchen e, de modo preventivo, tentam enfraquecer qualquer impulso de emulação. Assim, o sr. Bilderbach, o mestre, passa a desprezar a

performance da aluna, mesmo que sutilmente, pois acompanhar seu aprendizado com orientações vagas, críticas e exigências constante não contribui para o seu progresso. As críticas, repetidas, parecem trazer angústia.

Talvez as críticas tenham sido expressas por insensibilidade por parte de seus professores, ou talvez o sr. Bilderbach tenha passado a enxergar a talentosa Frances Bienchen como uma possível rival, mesmo que ela não tenha cogitado entrar em competição com ele, e tenha passado a criticá-la regularmente, talvez o fato de Bienchen ser mulher tenha relevância na situação da aprendizagem. Sabemos que as críticas são repetidas incessantemente. No contexto da instrução e da correção, os professores emitiram comentários vagos diversos, apoiados em sua autoridade. O sr. Bilderbach tornou-se um modelo para Frances, qualquer comentário dele pode pesar sobre o psiquismo da aluna, deteriorando a confiança de Frances em sua própria capacidade, pois ela leva em consideração as críticas de Bilderbach por ele ser seu mestre e modelo e, ao mesmo tempo, ela nunca escuta uma palavra de apoio.

O professor, no conto, talvez enxergue na possibilidade de emulação uma quebra de hierarquia, mesmo que esse medo seja paranoico. De sua posição hierárquica superior, o sr. Bilderbach talvez queira defender aquilo que o distingue do risco de uma apropriação, seu conhecimento e habilidade. Em outras palavras, podemos supor que o medo de ser superado por uma aluna jovem faz com que as orientações do mestre, que deveriam ser pedagógicas, objetivas, e compreensíveis, passem a comportar conteúdos subjetivos e obscuros que não ajudam a promover a melhora da performance. Sempre que ela toca, ele reage sem expressar satisfação e emite uma nova ordem para que ela toque de outro modo. Se ela o imita, é criticada ou não é elogiada, e se não obedece ao professor tocando de novo, estaria sendo desrespeitosa. A habilidade de Frances talvez tenha repercutido em seu professor como uma ameaça à sua autoridade. O fato de Frances ser mulher pode ser considerado. Por outro lado, talvez a questão seja a simples falta de uma pedagogia reconfortante e positiva. Há várias possibilidades de leitura.

Acredito que a crise de Frances torna-se cada vez mais aguda porque sua performance nunca é reconhecida como suficientemente boa para seu professores, não importa o quanto ela se esforce. Faltam, no processo de aprendizagem, frases de encorajamento, elogios, indicações e orientações de correções mais definidas e menos abstratas e o reconhecimento do esforço e da dedicação da aluna, além do reconhecimento de que a qualidade performance pode estar adequada à idade e capacidade de Frances, que tinha apenas quinze anos. Como o sr. Bilderbach continua sendo o modelo de Frances e continua criticando sua performance, a aluna aos poucos entra cada vez mais em crise, possivelmente por acreditar que algo nessas críticas é mesmo verdadeiro, já que elas estão vindo de seu professor (ou seja, de seu modelo).

Ao final do conto, mesmo sem saber que ela talvez provoque, por seu esforço e talento, uma atitude hostil por parte de seu professor, ou mesmo sem entender que a falta de *feedback* positivo está prejudicando seu rendimento, o esgotamento físico

e emocional de Frances lhe indica intuitivamente que é preciso desistir das aulas. Essa reação de rompimento com o processo de aprendizagem de piano com o sr. Bilderbach e o sr. Lakowitz é aparentemente uma perda, no entanto, para a aluna, sua desistência é uma saída positiva. Frances liberta-se de um ciclo de críticas e exigências impossíveis de atender, que foi destruindo pouco a pouco sua confiança, sem revidar ou vingar-se. O risco do aprendizado de Frances Bienchen, a possibilidade de que ela aprendesse com as orientações de seus mestres e viesse a superá-los talvez os amedronte e torne o sr. Bilderbach e o sr. Lafkaowitz (consciente ou inconscientemente) agressivos. A saída para Frances é fugir.

Frances Bienchen escapa, buscando trilhar seu próprio caminho, mesmo que essa atitude sacrifique sua carreira de pianista concertista. A questão do *double-bind* explorada por Girard aparece quando o professor pede que a aluna siga suas instruções, mas não consegue passar instruções claras para o progresso de Frances e continua emitindo repetidas críticas à sua performance. O choque entre tentar seguir o que o professor demanda e receber *feedbacks* negativos e ter a impressão de sempre fracassar, mesmo se esforçando, leva Frances Beinchen ao colapso e a uma fuga saudável em busca da preservação de seu psiquismo. A saída sugerida diante de uma relação hierárquica violenta é escapar para outro ambiente e preservar sua confiança, sua saúde física e psicológica. Aqui, o tema do arrependimento entra de forma sutil, pois Frances desiste, deixando de realizar seu potencial de “criança prodígio”, o que poderia provocar arrependimento em professores, posteriormente, caso tomassem consciência dos danos que a falta de incentivo e apoio causaram na aluna.

“Madame Zilensky e o Rei da Finlândia”: a música no centro da vida

No conto “Madame Zilensky e o Rei da Finlândia”, a personagem principal é a professora e compositora Madame Zilensky, uma brilhante musicista que é convidada pelo chefe do departamento de música da Universidade de Ryder, o sr. Brook, para lecionar como professora convidada. O sr. Brook é apresentado como “uma pessoa um tanto singular”, dotado de uma “paciência alerta” (MCCULLERS, 1993, p.103) desenvolvida depois de anos de estudos musicais. Avesso a tumultos acadêmicos e reuniões, o sr. Brook é descrito de forma simpática e potencialmente compassiva. O narrador diz que o sr. Brook tinha “algumas excentricidades” e era “tolerante com as peculiaridades alheias” e “na verdade, até se divertia com o ridículo”. Muitas vezes, diante de uma situação grave e incongruente, o sr. Brook sentia “uma espécie de pequena comichão interior, que endurecia seu rosto longo, manso, e acendia a luz de seus olhos cinzentos” (MCCULLERS, 1993, p.104).

Chegando na estação de Westbridge, o sr. Brook encontra Madame Zilensky e a reconhece imediatamente. A professora de música é descrita como uma mulher alta, com um rosto pálido e magro, olhos com fortes olheiras, cabelos escuros e maltratados puxados para a nuca. Suas mãos eram grandes, delicadas e estavam um pouco sujas.

Em volta dela havia uma espécie de halo, alguma coisa nobre e abstrata que fez com que o sr. Brook recuasse por um momento para ficar brincando com as abotoaduras. Apesar das roupas - uma longa saia preta e uma velha e arrebatada jaqueta de couro - , ela passava uma impressão de vaga elegância. (MCCULLERS, 1993, p.104)

Madame Zilensky chega acompanhada de seus três filhos, meninos entre dez e seis anos, bonitos, loiros e de olhos claros. A bagagem do grupo restringia-se a duas imensas caixas de manuscritos, o resto tinha sido esquecido na estação de Springfield. No táxi, Madame Zilensky lembra-se, preocupada e exaltada, de ter esquecido seu metrônomo, provavelmente na troca de trens. Esses pequenos detalhes do início do conto, as olheiras de Zilensky, a bagagem resumida a duas caixas de manuscritos e a preocupação com o metrônomo indicam de maneira sutil que a vida da protagonista gira em torno da música.

Na universidade, Madame Zilensky trabalha com entusiasmo e dedicação. Zilensky poderia se indignar se suas alunas não reproduzissem claramente os trinados de Scarlatti, instalou quatro pianos no estúdio da universidade e fez quatro estudantes tocarem juntos as fugas de Bach. De noite, ela trabalhava em sua décima segunda sinfonia, e o narrador indica que ela nunca parecia dormir, pois sempre que o sr. Brook olhasse pela janela, via a luz do estúdio de Zilensky acesa.

O final de outubro marca o início das suspeitas e do desconforto de sr. Brook sobre as histórias contadas pela professora. O sr. Brook volta de um almoço em que se divertira ouvindo a descrição de Zilensky sobre um safári na África. No entanto, ao conversar, ele estranha o contraste entre a semelhança física dos filhos de Zilensky e as histórias que ela conta sobre eles terem pais diferentes. Apesar de ser muito viajada, as conversas de Zilensky apresentavam incongruências que deixavam o sr. Brook confuso.

Certa noite, o sr. Brook voltou cedo para casa e lembrou-se, enquanto descansava ao pé do fogo, na lareira da sala, de uma frase dita por Madame Zilensky: “Um dia, quando eu estava parada em frente a uma *pâtisserie*, o rei da Finlândia passou num trenó.” (MCCULLERS, op. cit., p.108) O sr. Brook levanta-se da poltrona, coloca o cálice de licor de lado, e conclui que “Aquela mulher era uma mentirosa patológica.” (MCCULLERS, op.cit., p.108) Fora de aula, as histórias de Zilensky eram falsas: “Se passava a noite trabalhando, dizia que fora ao cinema. Se almoçava na Taverna Velha, dizia que tinha almoçado em casa, com as crianças.” (p.108)

A primeira (e compreensível) reação do sr. Brook foi sentir raiva por todas as mentiras que tinha ouvido da professora. Depois de uma hora, sentado na frente do fogo, sua irritação se transforma “numa espécie de curiosidade científica” (p.108), e o sr. Brook tenta analisar a situação distanciando-se de suas emoções, “como um médico olha para um paciente” (p.108) concluindo que suas mentiras não eram perversas: “As mentiras dela eram sempre inocentes. Ela não mentia com a intenção de enganar nem

pretendia tirar qualquer vantagem delas.” (p.108-109) O narrador prossegue: “E era isso o que o desconcertava: simplesmente não havia motivo por trás de sua atitude.” (p.108-109). O mistérios sobre as histórias mirabolantes de Zilensky é decifrado pelo próprio sr. Brook, que conclui que Zilensky mentia porque trabalhara durante toda a sua vida no piano, dando aulas ou compondo “aquela bela e imensa segunda sinfonia” (p.109). Assim, “Dia e noite, ela tinha lutado e jogado sua alma no trabalho e não restara muito dela mesma para ninguém mais.” (p.109) O narrador explica que por ser humana, Zilensky sofria com aquela falta e tentava compensá-la. Por isso, se passava a tarde na biblioteca, contava que tinha jogado cartas e assim “era como se tivesse feito as duas coisas.”(p.109). “Através das mentiras, vivia uma vida dupla. As mentiras duplicavam o pouco de existência que lhe restava fora do trabalho” e além disso, as mentiras “aumentavam o pequeno espaço de sua vida pessoal” (p.109) O sr. Brook lembra-se então de Zilensky, com seu rosto severo, seus olhos cansados e escuros e a boca delicadamente disciplinada e aos poucos “ele tomou consciência de um calor em seu peito, de um sentimento de piedade, proteção e enorme compreensão.” O narrador finaliza: “Por algum tempo, permaneceu nesse estado de afetuosa confusão.” (p.109)

Carson McCullers tem uma aguda consciência das flutuações das reações e comportamentos humanos e da alternância entre o impulso para a raiva, acusação, a reciprocidade violenta, e por outro lado, o impulso humano para a compreensão, para o afeto, a amizade e o amor. O sr. Brook sente raiva ao descobrir que Madame Zilensky havia lhe contado diversas mentiras, mas depois sente um sentimento de “afetuosa confusão” (p.109) e em seguida retorna à raiva, lembrando de histórias soltas que tinha ouvido. Mesmo percebendo que Zilensky estava acordada de madrugada, ele tenta ser prudente, pensando em estabelecer um acordo e pensando numa futura situação problemática que poderia ser criada no departamento. O narrador indica uma possível reação: “O sr. Brook deitou, ensaiando caras terríveis no escuro e elaborando um plano que colocaria em prática no dia seguinte.” (p. 109)

No dia seguinte, o sr. Brook chega ao seu escritório e pede que Zilensky conte novamente o episódio do Rei da Finlândia. No minuto em que ela está repetindo a mentira, ele a surpreende, dizendo que não existe nenhum rei na Finlândia. Zilensky continua tentando manter a mentira, mas o sr. Brook é categórico: “A Finlândia é uma democracia. – ele disse. Não é possível que a senhora tenha visto o rei da Finlândia. Portanto, o que a senhora acabou de contar é uma inverdade. Uma mentira pura.”(p.110). Nesse momento, o rosto de Madame Zilensky adquire uma expressão inesquecível: “Nos olhos dela havia surpresa, consternação, e uma espécie de horror encurrulado. Ela tinha a aparência de alguém que, de repente, vê todo o seu mundo interior desintegrado.” (p.110). O sr. Brook recua e diz que sente muito, enquanto Zilensky se recompõe, empina o rosto e diz friamente “Eu sou finlandesa.” (p.111) O diálogo prossegue: “Não duvido – respondeu o sr. Brook. Mas, pensando bem, duvidava um pouco.”(p.111) Madame Zilensky continua repetindo “Eu nasci na Finlândia e sou

uma cidadã finlandesa.” E o sr. Brook responde: “Muito bem”, em voz mais alta. E então Zilensky derrapa mais uma vez: “Durante a guerra – ela continuou apaixonadamente – dirigi uma motocicleta e fui mensageira.” O sr. Brook responde: “Seu patriotismo não vem ao caso.” E Zilensky insiste: “Só porque eu estou providenciando os papéis de naturalização...” O sr. Brook a interrompe, exclamando com as mãos agarradas no tampo da mesa: “Madame Zilensky! (...) Isso é um assunto irrelevante. O fato é que a senhora confirma e assegura que viu...que a senhora viu...” Mas o chefe do departamento de música não consegue terminar a frase, diante do rosto da professora, mortalmente pálida, com sombras ao redor da boca e os olhos “escancarados, assustadores...e orgulhosos”. (p.111) Neste momento, temos a reviravolta do conto: “Subitamente, o sr. Brook sentiu-se como um assassino.” O narrador prossegue dizendo que “uma grande confusão de sentimentos – compreensão, remorso e um inexplicável amor” (p.111) – o fizeram cobrir o rosto com as mãos: Não conseguiu falar até que se aquietasse a agitação dentro dele. Então disse fracamente – Sim. Claro. O rei da Finlândia. E ele estava bem? (MCCULLERS, 1993, p.111)

Nessa passagem, Carson McCullers neutraliza a raiva do sr. Brook contra Madame Zilensky, mostrando como o amor pode irromper mesmo durante uma situação potencialmente violenta, como a conversa no gabinete, através do arrependimento que o chefe do departamento de música sente diante do rosto aterrorizado da professora flagrada em sua mentira. Nesse conto, o comportamento natural de cobrar coerência dos relatos de Zilensky é revertido para uma postura compassiva. O sr. Brook fica furioso com as mentiras que ouviu, mas também comprehende que a solidão de uma vida dedicada à carreira musical era encoberta com as histórias mirabolantes de Zilensky. Afinal, o conflito é dissolvido tão completamente, que o sr. Brook aceita a mentira, e entra no jogo, perguntando finalmente se o rei da Finlândia estava bem, e concedendo assim a oportunidade de Zilensky seguir com suas narrativas estapafúrdias, de agora em diante, provavelmente, sem ser pressionada ou punida por isso. A perspectiva da teoria mimética, aqui, nos auxilia a compreender que, como relembraria João Cesar de Castro Rocha comentando o conceito de conversão na obra girardiana, na introdução de *Mentira Romântica e Verdade Romanesca*, diante da potencial rivalidade que o desejo mimético pode fomentar nas relações interpessoais, podemos tomar consciência do potencial desagregador e conflituoso do desejo mimético e evitar conflitos diretos com nossos modelos. (ROCHA In: GIRARD, 2009, p.20) Girard analisa o esnobismo em Proust e a vaidade em Stendhal e também os momentos em que esses escritores chegam a soluções para além da reciprocidade violenta. McCullers consegue neutralizar conflitos a partir de sentimentos de arrependimento, amor e afeto de suas personagens.

Conclusão: reação e compaixão x violência

Carson McCullers destaca a presença de um modelo/mediador nas relações

entre as personagens, comprehende o funcionamento das mediações e das tensões entre sujeitos e modelos e descreve de forma sutil a violência que atravessa as relações humanas. Em “*Wunderkind*”, Frances Bienchen desafiou, com seu talento, a segurança de seu professor, que temia ser suplantado e foge da pressão daquele método. Madame Zilensky, com suas mentiras inofensivas e excêntricas, provocou o sentimento de confiança do sr. Brook, também desafiado em seu papel de diretor do departamento de música.

Frances Bienchen consegue fugir da atmosfera claustrofóbica de tensão e competição de seu ambiente de aprendizado. Madame Zilensky, com sua expressão paralisada e a decisão de contar ainda mais mentiras, consegue comover o sr. Brook, que retrocede, e pergunta se o rei da Finlândia estava bem, ou seja, admite que é possível entrar no mundo fantasioso de mentiras de Zilensky e compreender que elas serviam para ocupar uma vida social que não existia praticamente fora da música. Como *outsiders*, ou bodes expiatórios em potencial, a adolescente Frances Bienchen não pode ser culpada por todos os seus erros de performance e a excêntrica professora visitante Madame Zilensky pode ser questionada mas não com tanta severidade por suas mentiras serem inofensivas e fantasiosas.

Da relação entre Madame Zilensky e o sr. Brook, nasce a compaixão e o entendimento de que existe algo mais importante do que cobrar a verdade de uma mentirosa inofensiva: amá-la na sua especificidade e na sua diferença. Naquilo que a torna única. Em “*Wunderkind*”, a figura de autoridade, o sr. Bilderbach comporta-se como modelo autossuficiente emitindo ordens e orientações pouco definidas a Frances Bienchen, criticando constantemente a performance da aluna, confirmando-se como modelo mais digno de admiração e privando-se de ser influenciado pelos saberes, pelo estilo e pela interpretação musical de sua aluna. Em “*Madame Zilensky e o Rei da Finlândia*”, o sr. Brook prepara-se para flagrar as mentiras inofensivas de Madame Zilensky, mas arrepende-se e retrocede em sua postura. O arrependimento e a compaixão talvez restituam a amizade entre os dois, já que o sr. Brook decide compactuar com as histórias da professora.

Os contos de Carson McCullers comentados aqui retratam conflitos miméticos e propõem saídas contra a reciprocidade violenta. Frances Bienchen abandona uma relação deteriorada com seu professor que ficou mergulhada em rivalidade a ponto de provocar uma crise emocional e prejudicar seu aprendizado. O sr. Brook abandona a raiva e a indignação e tenta uma reaproximação com Zilensky, percebendo que a amizade e a compaixão valiam mais do que uma confrontação direta com a professora para flagrar suas mentiras.

Com os referidos contos, Carson McCullers descreve a violência que atravessa os relacionamentos humanos e inverte o rumo de situações que estão prestes a cair na violência recíproca, anulando conflitos humanos de formas inusitadas, pela fuga (“*Wunderkind*”) ou pela compaixão (“*Madame Zilensky e o Rei da Finlândia*”) e destacando sentimentos de arrependimento e de amor em suas histórias.

REFERÊNCIAS

CARR, Virginia Spencer. **Understanding Carson McCullers**. Columbia, S.C.: University of South California Press, 1990.

CARR, Virginia Spencer. **The Lonely Hunter: a biography of Carson McCullers**. Georgia: University of Georgia Press, 2003, p.29-30.

GIRARD, René. **Mentira romântica e verdade romanesca**. Trad. Lilia Ledon da Silva. São Paulo: É Realizações Editora, 2009.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. Tradução: Martha Conceição Gambini. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

GIRARD, René. **Coisas ocultas desde a fundação do mundo**. Trad. Martha Gambini. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIRARD, René. **Eu via Satanás cair como um relâmpago**. Trad. Martha Gambini. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

GIRARD, René. **To Double Business Bound: Essays on Literature, Mimesis, and Anthropology**. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1988.

GIRARD, René. **A Crítica no Subsolo**. Trad. Martha Gambini. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MCCULLERS, Carson. **A balada do café triste e outras histórias**. Trad. Caio Fernando Abreu. São Paulo: Globo, 1993.

MCCULLERS, Carson. **Collected stories of Carson McCullers**. Flora V. Lasky, Executrix. New York, Houghton Mifflin Company, 1987, p.157.

MCCULLERS, Carson. **Illumination & Night Glare: the unfinished autobiography of Carson McCullers**. Madison, Winsconsin: The University of Winsconsin Press, 1999, p.12-14.

ROCHA, João Cezar de Castro. **Culturas shakespearianas?:Teoria mimética y América Latina**. México: Sistema Universitario Jesuita: Fideicomiso Fernando Bustos Barrena, 2014.

LUANDINO VIEIRA PELOS CAMINHOS DA PAISAGEM, DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA EM LUANDA

Fabiana de Paula Lessa Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre paisagem, memória e história no conto “Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos”, que integra a coletânea *Luuanda* (1963, 1 ed.), do escritor Luandino Vieira. Apresenta-se, na narrativa, um olhar sobre a época colonial, dividida de maneira geral em dois polos – colonizador/branco e colonizados/negros – onde os que detêm o poder impõem suas regras para cada vez mais explorar, dominar, submetendo a maior parte da sociedade a condições degradantes, de completa escassez de bens e serviços essenciais à vida humana. Como fundamentação teórica, utilizam-se os textos de Michel Collot (2010), Maurice Halbwachs (2013) e Frantz Fanon (2010).

PALAVRAS-CHAVE: paisagem; memória; história; Angola; Luandino Vieira.

ABSTRACT: The present work aims to reflect on landscape, memory and history in the short story “Vavó Xíxi and his grandson Zeca Santos”, which integrates Luanda’s collection (1963, 1. ed.) by the writer Luandino Vieira. In the narrative, a look at the colonial period, divided in general into two colonies – colonizer/white and colonized/black – where those who

hold power impose their rules to increasingly exploit, dominate, subjecting most of society to degrading conditions of complete scarcity of goods and services essential to human life. The works from Michel Collot (2010), from Maurice Halbwachs (2013) and from Frantz Fanon (2010) are used as the theoretical basis.

KEYWORDS: landscape; memory; history; Angola; Luandino Vieira.

Amanhã

entoaremos hinos à liberdade

quando comemorarmos

a data da abolição desta escravatura

Nós vamos em busca de luz

os teus filhos Mãe

(todas as mães negras

cujos filhos partiram)

Vão em busca de vida.

(Agostinho Neto)

11 LUANDINO VIEIRA E SEU TEMPO

José Luandino Vieira nasceu em 1935, em Vila Nova de Ourém, Portugal, e emigrou com

os pais para Angola em 1938. Passou a infância e juventude em Luanda, onde concluiu os estudos secundários. As vivências nas áreas periféricas da cidade deixaram marcas profundas em sua vida que serviram de base para a matéria literária, como afirma Rita Chaves (2005, p. 20):

a infância vivida nos bairros populares, em comunhão com os meninos negros e mestiços e a gente pobre da cidade, deixaria marcas fortes e seria convertida em poderosa experiência. Da memória dessa experiência iria compor-se uma das matrizes do narrador que seus textos nos apresentam.

Participou das lutas pela independência do país ao lado do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) – de base marxista, pró-soviética – que tinha como líder o escritor Agostinho Neto. Foi detido pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), acusado de exercer atividades anticolonialistas, em 1959 (Processo dos 50).

Nesta década (1960), abate-se uma repressão generalizada sobre os políticos e intelectuais ligados às movimentações nacionalistas. São encerradas a CEI, as edições Imbondeiro e outras publicações e, durante um certo tempo (1964-70), com a guerra a decorrer em algumas regiões do mato (nordeste e leste), fica-se com a sensação de que as actividades culturais angolanísticas não recuperarão o fôlego. (LARANJEIRA, 1995, p. 40)

De novo preso em 1961, é condenado a 14 anos de prisão e medidas de segurança. Transferido, em 1964, para o Campo de Concentração do Tarrafal, Cabo Verde, onde passou 8 anos. Em 1965, foi escolhido pela Sociedade Portuguesa de Escritores, presidida por Manuel da Fonseca, para receber o Prémio Camilo Castelo Branco pela obra *Luuanda*, escrita no pavilhão prisional da PIDE, em São Paulo, Luanda, durante o ano de 1963. Como era um preso político, a Sociedade sofreu represálias e foi desfeita por ação do governo salazarista.

A atribuição do **Grande Prémio de Novelística a *Luuanda* (1964), de José Luandino Vieira**, pela Sociedade Portuguesa de Escritores (1965), quando este se encontrava preso por “actividades terroristas”, no Tarrafal (em Cabo Verde), despoleta uma repercussão a nível de Portugal e círculos internacionais, tornando-o, com Agostinho Neto, o escritor mais conhecido. Outros escritores passam pelas prisões ou aí permanecem longos anos: Uanhenga Xitu, Manuel Pacavira, Jofre Rocha, Aristides Van-Dúnem, etc. (LARANJEIRA, 1995, p. 40)

Foi libertado em 1972 e passou a viver em liberdade vigiada em Lisboa.

Em 1972 saiu em liberdade condicional.

Foi de surpresa.

De surpresa?

Mesmo tendo conhecimento de que havia diligências continuadas da minha mulher — e provavelmente muita pressão, e pressão exterior, e começámos

a saber de mudanças com Marcelo Caetano e tal —, depois daqueles anos esperava concluir o cumprimento da pena. Esperança tinha, mas não ilusões. De modo que quando me avisaram fui apanhado a trabalhar na carpintaria. Recordo muito bem que foi de manhã: “Arranje as suas coisas que vai sair.” Vieram os guardas e o chefe e toda a gente. E eu “Sair porquê?” E disse: “Só saio à tarde. Vou acabar o que estou a fazer, depois vou arrumar as minhas coisas, depois vou almoçar o último almoço com os meus companheiros. (COELHO, 2009)

Iniciou a publicação de sua obra em grande parte escrita nas prisões por onde passou.

FOLHA - Seus livros foram em parte escritos na prisão, quando lutou pela independência de Angola. O que representava escrevê-los?

VIEIRA – Representavam um modo de resistência à desagregação psicológica e espiritual. E um modo de sobrevivência espiritual, trabalhando e retrabalhando o material acumulado na memória. Porque nos impunham viver em um ambiente de desertificação intelectual. Para mim, também de esclarecimento pessoal, avaliação e revisão permanentes dos motivos de minha presença naquelas prisões e participação no movimento de independência no meu país. Nunca esqueci que era branco, instruído, classe média.

Retornou a Angola em 1975, onde ocupou vários cargos ligados à cultura. Foi membro fundador da União de Escritores Angolanos e secretário-geral adjunto da Associação dos Escritores Afro-asiáticos. Com o reinício da guerra civil nos anos 1990, regressou a Portugal.

Luandino Vieira é considerado um dos mais importantes escritores em língua portuguesa do século XX. Ganhou notoriedade a partir de seu envolvimento direto na luta pela independência de Angola e de sua participação na revista *Cultura*, de 1957. Foi um dos precursores de uma literatura escrita como resistência à imposição da cultura do colonizador.

A *Cultura* apresentava-se como um jornal cultural voltado para a angolanidade, entendida num sentido mais amplo do que a da *Mensagem*, na medida em que, de facto, mostrava abertura aos vários quadrantes da sociedade angolana empenhados na desalienação, na instrução e na produção de uma cultura viva, baseada na tradição africana, sem descurar os contributos internacionais, como se vê pelas variadas colaborações. (LARANJEIRA, 1995, p. 104)

Luuanda traz uma escrita que mescla – ao mesmo tempo põe em choque – o português, língua oficial imposta pelo colonizador, e o kimbundu, língua nativa falada pelos colonizados; uma forma de reafirmar a angolanidade. A obra expressa os conflitos étnicos, geracionais e ideológicos que se aprofundam à medida que se intensificam os movimentos pela independência, mais fortes a partir do final dos anos 1950.

O texto de Luandino chama a atenção pelo modo como a partir de questões locais aborda temas universais, por exemplo: a miséria, a fome, o desemprego, a escassez de bens e de serviços, etc. Outros pontos discutidos são o conflito de gerações, o

embate de tradição e modernidade e a falta de perspectiva dos que habitam nas zonas periféricas do sistema capitalista mundial.

As personagens circulam por espaços degradados que misturam aspectos do campo/barro vermelho e da cidade/asfalto. Relacionam com a pobreza que os cerca como algo inevitável. Procuram um sentido para suas vidas, ora resgatando uma tradição destruída pela necessidade de adaptação à hostil colonização dos portugueses, ora participando da ordem mundial do consumo.

2 | O CÉU AINDA SEM AZUL NEM SOL EM ANGOLA

Segundo o *Dicionário Houaiss* da língua portuguesa, concebe-se paisagem, entre outras acepções, como sendo “extensão de território que o olhar alcança num lance; vista, panorama”; “conjunto de componentes naturais ou não de um espaço externo que pode ser apreendido pelo olhar” (HOUAISS, 2001, p. 2105). Para Michel Collot,

toda paisagem é percebida a partir de *um ponto de vista* único descobrindo, para o olhar, uma certa *extensão*, a qual corresponde apenas uma *parte* do país em que se encontra o observador, mas que forma um *conjunto* imediatamente abarcável. (COLLOT, 2010, p. 205-206)

Essas definições contribuem para se pensar o conceito de paisagem e como pode ser empregado na construção do sentido do texto, tendo em vista que a leitura da história do país atravessa as paisagens, conforme se vê:

Tinha mais de dois meses a chuva não caía. Por todos os lados do **mussequé**, os pequenos filhos do capim de novembro estavam vestidos com pele de **poeira vermelha** espalhada pelos ventos dos jipes das patrulhas zunindo no meio de **ruas e becos**, de **cubatas arrumadas à toa**. Assim, quando vavó adiantou sentir esses calores muito quentes e os ventos a não querer mais soprar como antigamente, os vizinhos ouviram-lhe resmungar talvez nem dois dias iam passar sem a chuva sair. Ora a manhã desse dia nasceu com as nuvens brancas – mangonheiras no princípio; negras e malucas depois – a trepar em cima do mussequé. E toda a gente deu razão em vavó Xíxi: ela tinha avisado, antes de sair embora na Baixa, a água ia vir mesmo. (VIEIRA, 2006, p. 11, grifo nosso)

Como se observa no fragmento, inicia-se o conto com o narrador em terceira pessoa direcionando o olhar para o espaço da periferia urbana de Luanda, Angola: o mussequé – bairro de construções precárias nos arredores da cidade, onde habitam os mais pobres.

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia negra, a **medina**, a reserva é um lugar mal afamado, povoado de homens mal afamados. Ali, nasce-se em qualquer lugar, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. (FANON, 2010, p. 55)

Vale ressaltar que a presença da chuva permeia toda a narrativa, tendo assim um papel relevante, tanto pelo país ser uma economia de base agrária, como também se pode inferir a passagem para novos e bons tempos que os africanos anseiam neste momento de Guerra de Libertação. Espera-se o fim da opressão, da violência (física e verbal) e do silenciamento a que foram submetidos pelo colonizador europeu.

Sendo a chuva considerada “o agente fecundador do solo”, segundo Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 235), poderia vir para germinar a semente lançada da libertação nacional. Gerar em cada ser humano um sentimento patriótico para que a sociedade possa ir à luta por melhores condições de vida. E o prenúncio de novos tempos vem da voz da mais velha, vavó Xíxi, que muito já viveu para sentir as mudanças.

É interessante notar a possibilidade de leitura da conjuntura político-social do período retratado através dos tons da paisagem. Eles transmitem a ideia de que há um desejo de liberdade, a esperança já aponta no horizonte, por vezes camuflada pelos dias difíceis, que são simbolizados pela “poeira vermelha”, que sugere a terra de barro vermelho, onde situa o mussequé, assim como o sangue derramado neste início de conflito. Portanto, “os pequenos filhos do capim” remetem à vida, à esperança, porém encontram-se cobertos pelo vermelho da terra e do sangue.

E as “nuvens brancas”, sinalizando uma aparente paz, transformam-se em “negras”, representando o próprio estado do país. No texto, estão disseminadas as cores vermelha, branca e preta simbolizando os tempos difíceis que estão vivendo, mas a paz por que lutam também.

Primeiro, um vento raivoso deu berrida nas nuvens todas fazendo-lhes correr do mar para cima do Kuanza. Depois, ao contrário, soprou-lhes do Kuanza para cima da cidade e do Mbengu. Nos quintais e nas portas, as pessoas perguntavam saber se saía chuva mesmo ou se era ainda brincadeira como outros dias atrasados, as nuvens reuniam para chover mas vinha o vento e enxotava. Vavó Xíxi tinha avisado, é verdade, e na sua sabedoria de mais-velha custava falar mentira. Mas se ouvia só ar quente às cambalhotas com os papéis e folhas e lixo, pondo rolos de poeira pelas ruas. Na confusão, as mulheres adiantavam fechar janelas e portas, meter os monas para dentro da cubata, pois esse vento assim traz azar e doença, são os feiticeiros que lhe põem. (VIEIRA, 2006, p. 11-12)

Não é por acaso a referência ao rio Kuanza, maior rio exclusivamente angolano, que nasce no Planalto Central de Angola e desemboca no Oceano Atlântico. Foi o berço do antigo Reino do Ndongo, tendo sido uma das vias de penetração dos portugueses em Angola no século XVI. Nele encontra-se uma identificação com o país. Ao contrário do mar que remete à morte, à dor, ao sofrimento causado pela colonização portuguesa. É importante para economia angolana, porque serve tanto para a produção de energia elétrica, quanto para a irrigação de áreas agrícolas ao longo do seu curso. Inseri-lo é uma forma de reafirmar a identidade nacional, tendo em vista que

uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos, sobre a nação, sentidos com os quais

podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que delas são construídas. (HALL, 2006, p. 50-51)

Como se percebe, o “vento raivoso” expulsa as nuvens do mar para cima do Kuanza, e vice-versa, até retornarem em direção à cidade. É responsável pela “tempestade” que está por vir, visando à destruição do mundo colonial. Logo, traz uma possibilidade de liberdade, onde os africanos possam ser sujeitos de sua própria história, apesar da devastação que toda guerra causa. A opressão cada vez mais acentuada no decorrer do século XX, durante o regime de Salazar, chegou a um limite intolerável, levando à reação da sociedade angolana.

A ideia difundida de que os ventos fortes trazem “azar e doença” encontra-se na memória coletiva, por isso as pessoas daquele grupo social lembram-se. Diferentemente de algumas sociedades, o feiticeiro exerce uma função social importante na cultura africana: é aquele capaz de se comunicar com seus ancestrais. Todavia, os mais velhos são os que possuem a sabedoria para compreendê-lo. Traz consigo uma força superior. É responsável pela ligação entre os mundos: visível e invisível.

A memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. (HALBWACHS, 2013, p. 69)

Era inevitável, a chuva viria pela experiência da avó e com ela a expectativa de uma vida digna.

Mas, cansado do jogo, o vento calou, ficou quieto. Durante algum tempo se sentiram só as folhas das mulembas e mandioqueiras a tremer ainda com o balanço e um pírulas, triste, cantando a chuva que ia vir. Depois, pouco-pouco, os pingos da chuva começaram a cair e nem cinco minutos que passaram todo o mussequé cantava a cantiga d’água nos zincos, esse barulho que adiantou tapar os falares das pessoas, das mães gritando nos monandengues para sair embora da rua, carros cuspindo lama na cara das cubatas, e só mesmo o falar grosso da trovoada é que lhe derrotava. E quando saiu o grande trovão em cima do mussequé, tremendo as fracas paredes de pau-a-pique e despregando madeiras, papelões, luandos, toda a gente fechou os olhos, assustada com o brilho azul do raio que nasceu no céu, grande teia d’aranha de fogo, as pessoas juraram depois as torres dos reflectores tinham desaparecido no meio dela.

Com esse jeito choveu muito tempo. (VIEIRA, 2006, p. 12)

De acordo com Simon Schama (1996), “uma árvore nunca é apenas uma árvore. A natureza não é algo anterior à cultura e independente da história de cada povo. Em cada árvore, cada rio, cada pedra estão depositados séculos de memória”. Isso se

evidencia no texto. É possível perceber que os elementos naturais, como o rio Kuanza – importante em Angola – e as mulembas ou figueiras africanas – consideradas árvores sagradas – são retomados para marcar a identidade nacional. E quando se fala de África, as relações entre o homem e a natureza estreitam-se, formando “elos de uma mesma e indissociável cadeia significativa”. (Alassane Ndaw *apud* PADILHA, 2007, p. 26)

“Com esse jeito choveu muito tempo”, lê-se a luta pela independência durou anos, Portugal insistia em permanecer com suas possessões em África. Ainda vislumbrado com a construção da imagem de grande império, demorou a ajustar “a imagem ideal da Pátria à imagem real” (LOURENÇO, 1992, p. 47). A população que vivia nos musseques é a que mais sofre, além da falta de infra-estrutura de maneira geral, sofre com a fome e o desemprego. Um país em guerra não se desenvolve, todo dinheiro ou grande parte é destinado ao setor bélico, deixando a sociedade sem condições mínimas de subsistência, em estado de extrema pobreza. Falta emprego, áreas voltadas para a agricultura foram minadas, a situação de miséria agrava-se.

Era meio-dia já quase quando começou ficar mais manso, mesmo com o céu arreganhador e feio, todo preto de nuvens. O musseque, nessa hora, parecia era uma sanzala no meio da lagoa, as ruas de chuva, as cubatas invadidas por essa água vermelha e suja correndo caminho do alcatrão que leva na Baixa ou ficando, teimosa, em cacimbas de nascer mosquitos e barulhos de rãs. Tinha mesmo cubatas caídas, e as pessoas, para escapar morrer, estavam na rua com as imbambas que salvaram. Só que os capins, aqueles que conseguiam espreitar no meio das lagoas, mostravam já as cabeças das folhas lavadas e brilhavam uma cor mais bonita para o céu ainda sem azul nem sol. (VIEIRA, 2006, p. 12-13)

A guerra já começava a deixar rastros de destruição. Nas áreas mais pobres, a situação agrava-se, devido às frágeis construções. As pessoas perdem suas próprias moradias, para sobreviverem ficam na rua com seus pertences, os que conseguiram salvar. No entanto, a esperança sempre desponta na terra arrasada.

De certa forma, tenta-se abarcar o universo dos colonizados marcado de faltas, como: água, energia, emprego, vidas em condições precárias de habitação, saúde e higiene, onde o poder público não chega. Leva-se a refletir sobre as mazelas por que passam o povo: miséria, fome, desemprego, exploração pelo trabalho, todo tipo de violência a que são submetidos. Fanon expõe, ao referir-se ao espaço do colonizado, que “é uma cidade faminta, esfomeada de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz”. (FANON, 2010, p. 55-56)

Isso se vê no conto, onde a avó e o neto vivem em completo estado de carência; decorrente, em parte, da prisão do pai de Zeca, acusado de terrorista, ou seja, anticolonialista. Sem ter como mantê-los, a avó insiste que o menino procure um emprego. Com a guerra, as mulheres passam a ser as responsáveis pela família, porém, quando são mais velhas, as coisas se tornam mais difíceis. Como saída, os mais novos vão ter que ir à procura de trabalho para garantir o mínimo à família.

— Vamos comer é o quê? Fome é muita, vavó! De manhã não me deste meu matete. Ontem pedi jantar, nada! Não posso viver assim...

[...]

— Sukua! Então, você, menino, não tens mas é vergonha?... Ontem não te disse dinheiro 'cabou? Não disse para o menino aceitar serviço mesmo de criado? Não lhe avisei? Diz só: não lhe avisei?...

— Mas, vavó!... Vê ainda!... Trabalho estou procurar todos os dias. Na Baixa ando, ando, ando — nada! No mussequ...

[...]

Tinha levantado, parecia as palavras punham-lhe mais força e juventude e ficou parada na frente do neto. A cabeça grande do menino toda encolhida, via-se ele estava procurar ainda uma desculpa melhor que todas desses dias, sempre que vavó adiantava xingar-lhe de mangonheiro ou suinguista, só pensava em bailes e nem respeito mesmo no pai, longe, na prisão, ninguém mais que ganhava para a cubata, como é iam viver, agora que lhe despediram na bomba de gasolina porque você dormia tarde, menino?... (VIEIRA, 2006, p. 13-14)

Na busca por emprego, vão revelando-se as formas de dominação e de exploração praticadas na sociedade. Na primeira tentativa de Zeca Santos, ao procurar Sr. Souto, é acusado de “gatuno”, “filho de terrorista”, por fim, expulso do posto de gasolina a base de chicotadas e de ofensas. E violência colonial vai além de querer controlar os homens dominados, “ela procura desumanizá-los”. (SARTRE, 2010, p. 32)

— Juro, vavó! Andei procurar trabalho...

— O menino forste no branco sô Souto, forste? Te avisei ainda para ir lá, se você trabalha lá, ele vai nos fiar almoço!... Forste? (...)

— O branco sô Souto, o branco sô Souto! Vê só, vavó, vê ainda, mira bem!

Zeca Santos estava tirar a camisa amarela de desenhos de flores coloridas, essa camisa que tinha-lhe custado o último dinheiro e provocado uma grande maca com vavó. Na pouca luz da cubata e do dia sem sol, **as costas estreitas de Zeca apareceram com um comprido risco vermelho atravessado**. Vavó levantou com depressa e passou as mãos velhas e cheias de calos nas costas novas do neto.

— Aka! Como é o menino arranjaste?... Diz só! Fal'então!? (...)

— ... me arreou-me não sei porquê então, vavó! Não fiz nada! Quando eu fugi, **ficou me gritar** ia pôr queixa no Posto, **eu era gatuno** (...) E estava-me gritar eu era **filho de terrorista**, ia-me pôr uma queixa, não tinha mais comida para bandidos, não tinha mais fiado... (VIEIRA, 2006, p. 15-16, grifo nosso)

Aqui se vê a agressão ideológica, são acusados de “ladrões” e “terroristas”, são ofendidos, e levados a acreditar que são assim, portanto não merecem oportunidade. “Uma vez que o colonizado é *presumido* ladrão, é preciso prevenir-se *efetivamente* contra êle, suspeito por definição, por que não seria culpado?” (MEMMI, 1967, p. 85). Além de outros discursos que são propagados, como “incapazes”, “preguiçosos”, “ingratos”, etc.

Para justificar, para legitimar o domínio e a espoliação, o colonizador precisa

estabelecer que o colonizado é por “natureza”, ou por “essência”, incapaz, preguiçoso, indolente, ingrato, desleal, desonesto, em suma, inferior. Incapaz, por exemplo, de educar-se, de assimilar a ciência e a tecnologia modernas, bem como de exercer a democracia, de governar-se a si mesmo. (CORBISIER, 1967, p. 9)

Em um segundo momento, devido ao local onde o jovem mora, não lhe é concedido o trabalho. Se a área for considerada reduto de “terroristas”, como eram chamados os que estavam engajados na luta de libertação, também não tinham oportunidades. Os meios de produção eram controlados por uma minoria branca contrária à independência para assim manter o *status quo*.

— Já sei, já sei. Não digas mais. Vens pelo anúncio, não é? Anda para aqui. Xico, ó Xico!

O rapaz da farda veio nas corridas trazendo bloco de papel e lápis e parou na frente dele, à espera. O homem magro observou bem Zeca Santos nos olhos; depois, depressa, desatou a fazer perguntas, parecia queria-lhe mesmo atrapalhar: onde trabalhou; o que é que fazia; quanto ganhava; se estava casado; qual era a família; se era assimilado; se tinha carta de bom comportamento dos outros patrões; muitas coisas mais, Zeca Santos nem conseguia tempo de responder completo, nem nada. E no fim já, quando Zeca tremia de frio com aquele ar do escritório e o vazio da barriga a morder-lhe, a voz de todos a fugir, longe, cada vez mais longe, o homem parou na frente dele para perguntar, olhando a camisa, as calças estreitas, com seus olhos maus, desconfiados:

— Ouve lá, pá, onde é que nasceste?
— Nasceu onde? — repetiu o contínuo.
— **Catete, patrão!**

O homem então assobiou, parecia satisfeito, bateu na mesa enquanto tirava os óculos, mostrando os olhos pequenos, cansados.

— **De Catete, hem?! Icolibengo?... Calcinhas e ladrões e mangonheiros!... E agora, por cima, terroristas!.. Põe-te lá fora, filho dum cão! Rua, filho da mãe, não quero cá catetes!...** (VIEIRA, 2006, p. 28-29, grifo nosso)

A violência com que os negros são tratados atinge outra dimensão, se pensarmos que em pleno século XX, ainda há o domínio de uma nação sobre a outra, os africanos são considerados “os outros” em seu próprio território, sem mencionar as riquezas minerais de seus países que vão para fora, enquanto a população vive em péssimas condições. Como lembra Marx e Engels (2010, p. 57), somente “à medida que se suprime a exploração de um indivíduo por outros, suprime-se igualmente a exploração de uma nação sobre a outra”. Como é difícil levar o indivíduo a pensar que o seu acúmulo de riqueza pode ser decorrente da exploração do outro, talvez essa situação se perdure por séculos.

Chega-se a um ponto que não é mais possível admitir esse desrespeito sem medidas. Aí entra outra questão importante: a animalização do homem africano, como se observa na fala do colono que chama Zeca Santos de “filho dum cão”. “E, de fato, a linguagem do colono, quando fala do colonizado, é uma linguagem zoológica” (FANON, 2010, p. 59). Não é visto sequer como ser humano.

Frantz Fanon (2010) argumenta que só com a violência o mundo colonial pode ser combatido, não há um caminho para o diálogo diante de tantas atrocidades cometidas pelos colonizadores. Vale mencionar que até hoje os portugueses insistem em afirmar que a colonização imposta por eles foi mais branda em relação às outras nações, como se fosse possível.

Por último, constata-se a exploração do homem pelo homem, disseminada no discurso de que o jovem negro não é capaz, que é fraco. Sendo assim, merece um salário menor, pois o dono ou o responsável do negócio alega estar ajudando. Como está fazendo um favor, dentro da lógica colonialista/capitalista, nada mais justo pagá-lhe uma porcentagem do salário, que já é ínfimo. Vale destacar que os mais pobres que formam a base da pirâmide com baixos salários e vultoso corpo social sustentam as elites locais. Diante do "bicho da fome", a saída era sujeitar-se.

Sebastião tinha-lhes recebido bem, Maneco era amigo. Grande, careca quase, o homem falou com voz grossa em Zeca Santos, apalpou-lhe ainda os braços, depois cuspiu. Mas Maneco estava a ajudar-lhe:

— Deixa, Mbaixi! O rapaz precisa... (...)

— **E você, rapaz, é fraco! Não quero t'aldrabar!...**

Zeca Santos resmungou qualquer coisa, nem ele mesmo que percebeu o quê, o homem fazia respeito com seu largo peito e braços pareciam eram troncos de pau, a voz grossa, as pernas grandes saindo numa calça rasgada em feitio de calção. Apontando em todos os outros por ali sentados ou deitados, Sebastião riu um grande riso de dono e falou-lhes, mais baixo agora:

— Você vai roubar serviço num desses homens!... Mas deixa só! Eu é que escolho quando vêm os camiões... e você vai comigo!

Maneco apertou-lhe a mão para despedir, mas o homem não aceitou. Continuou rir, ria, e falou outra vez. Zeca Santos não percebia porquê o homem ria assim, mas as palavras espantaram:

— **Os gajos costumam pagar quarenta, nesse serviço. Já foi sessenta cada dia, mas tem sempre cada vez mais gente aqui para trabalhar e os sacanas fazem batimento...**

Olhou para todos os lados, calado e desconfiado agora, e os olhos brilharam na cara achatada de grande queixo.

— **Dez paus cada dia, são para mim. Aceitas?** (VIEIRA, 2006, p. 31-32, grifo nosso)

Essas são algumas formas de violência praticadas na sociedade, contudo a esperança por mudanças mantém-se viva. Além disso, a fome também é uma forte agressão ao indivíduo. Pode ter origem em um conjunto de fatores de ordem natural (secas, inundações), questões socioeconômicas ou ter causa política (conflitos armados, guerras). Em África, esses fatores sobrepõem-se, tornando a situação mais grave.

— Zeca! Olha ainda, menino... Parece estas coisas é mandioca pequena, vou lhes

cozer. E tem esta laranja, vê ainda, menino! Arranjei para você...

E foi nessa hora, com as coisas bem diante da cara, o sorriso de vavó cheio de amizade e tristeza, Zeca Santos sentiu uma vergonha antiga, uma vergonha que lhe fazia querer sempre as camisas coloridas, as calças como só Jaime só quem sabia fazer, uma vergonha que não lhe deixava aceitar comida, como ainda nessa manhã: Maneco tinha querido dar meia-sandes, voltara-lhe. Agora enchia-lhe no peito, no coração. **Fechou os olhos com força, com as mãos, para não ver o que sabia, para não sentir, não pensar mais o corpo velho e curvado de vavó, chupado da vida e dos cacimbos, debaixo da chuva, remexendo com suas mãos secas e cheias de nós os caixotes de lixo dos bairros da Baixa. As laranjas quase todas podres, só ainda um bocado é que se aproveitava em cada uma e, o pior mesmo, aquelas mandiocas pequenas, encarnadas, vavó queria enganar, vavó queria lhes cozer para acabar com a lombriga a roer no estômago...**

Nem Zeca mesmo podia saber o que sucedeu: saltou, empurrou vavó Xixi e, sem pensar mais nada, antes que as lágrimas iam lhe nascer outra vez nos olhos, saiu a gritar, a falar com voz rouca, a repetir parecia era maluco:

— São dália, vavó! São flores, vavó! É a raiz das flores, vavó! (VIEIRA, 2006, p. 18-19, grifo nosso)

É notório o desconforto que Zeca Santos sente ao lembrar-se de seus gastos supérfluos, quando trabalhava. Como ele e sua avó passam necessidade, uma grande tristeza invade-o, especialmente por imaginar a avó em um dia chuvoso revirando o lixo em busca de alimento para ele. A mais velha insiste que veja o que conseguiu – “mandiocas pequenas, encarnadas” e “laranjas pobres” – mas fecha os olhos para não rever toda aquela miséria. Ao fugir da cena, pensa na beleza das dália em contraponto a situação em que vivem, e grita: “São dália, vavó! São flores, vavó! É a raiz das flores, vavó!” (VIEIRA, 2006, p. 19). E o herói Zeca Santos, como em outras histórias de Luandino, é vencido. (SANTILLI, 1980, p. 262)

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na narrativa, é retratada a vida difícil em um país colonizado como Angola, onde a sociedade é dividida basicamente em dois grupos: colonizador / branco – detentor dos meios de produção e ocupante de cargos públicos – e colonizados/negros – mão de obra barata – que vivem em condições desumanas, faltando o básico para a sobrevivência, por exemplo, água e comida; chegando ao ponto de catar alimentos podres no lixo; além de outras formas de violência cotidiana a que são submetidos. Logo, as relações são sempre conflituosas.

A história foca-se na periferia urbana, espaço de convívio coletivo, aglomerações, denotando certa desestruturação social; precariedade de recursos, de meios de subsistência; completa escassez de luz, água, alimentos, vestimentas, emprego. Apesar disso, o mussequé surge como símbolo de luta, resistência, e é a voz do povo angolano que será ecoada.

Percebe-se uma mistura entre a língua nativa (quimbundo) e o português, o

escritor subverte a língua portuguesa a fim de marcar, valorizar a identidade angolana. Assim o falar do povo passa a ser representado. Vale destacar que a vavó Xíxi, nos momentos mais emotivos, para expressar raiva, tristeza, alegria, pronuncia em quimbundo. Joseph Ki-Zerbo discute acerca da relevância de comunicar-se na língua africana, tanto como forma de reafirmar a identidade nacional, quanto de libertar os cidadãos das amarras de um língua que não dá conta de representá-los culturalmente, conforme se vê:

O problema das línguas é fundamental, porque diz respeito à identidade dos povos. E a identidade é necessária, tanto para o desenvolvimento quanto para a democracia. As línguas também dizem respeito à cultura, aos problemas da nação, à capacidade de imaginar, à criatividade. Quando falamos numa língua que não é originalmente a nossa, exprimimo-nos de forma mecânica e mimética, salvo exceções (mas governa-se para exceções?). Não fazemos mais do que imitar. Mas, quando nos exprimimos na nossa língua materna, a imaginação liberta-se. (KI-ZERBO, 2006, p. 73)

Portanto, o autor percorre a terra vermelha do mussequê descrevendo a paisagem natural e a social para abordar uma história que estava sendo construída por homens que lutavam pela liberdade dos colonizados. Ainda hoje não se pode deixar de lutar por justiça social. E a literatura nos faz (re)pensar nosso estar no mundo, a responsabilidade que nos cabe.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Rita. José Luandino Vieira: Consciência Nacional e Desassossego. In: **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. São Paulo: Ateliê, 2005. p. 19-44.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Trad.: Vera da Costa e Silva et al. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COELHO, Alexandra Lucas. Os anos de cadeia foram muito bons para mim. **Público**. Lisboa, 1 maio 2009. Disponível em: <<http://www.publico.pt/2009/05/01/politica/noticia/os-anos-de-cadeia-foram-muito-bons-para-mim-1377921>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

COLLOT, Michel. Do horizonte da paisagem ao horizonte dos poetas. In: ALVES, Ida Ferreira e FEITOSA, Márcia Manir Miguel (Orgs.). **Literatura e paisagem: perspectivas e diálogos**. Niterói: Eduff, 2010. p. 205-217.

CORBISIER, Ronald. Prefácio. In: MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad.: Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-17.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad.: Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Edufjf, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad.: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAIS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?** Trad.: Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LARANJEIRA, Pires. **Literaturas africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LOURENÇO, Eduardo. Psicanálise mítica do destino português. In: _____. **O labirinto da saudade**. 5. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 17-64.

LUANDINO quebra seu silêncio. **Folha de S. Paulo Ilustrada**. São Paulo, 14 nov. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1411200708.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista (1848)**. Trad.: Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2010.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad.: Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PADILHA, Laura Cavalcante. **Entre voz e letra: o lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.

SANTILLI, Maria Aparecida. A “Luuanda” de Luandino Vieira. In: LABAN, Michel (Org.). **José Luandino Vieira e sua obra: estudos, testemunhos, entrevistas**. Lisboa: Edições 70, 1980. p. 259-269.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio à edição de 1961. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad.: Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Edufjf, 2010. p. 23-48.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. Trad.: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VIEIRA, José Luandino. Vavó Xíxi e seu neto Zeca Santos. In: _____. **Luuanda: estórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 11-43.

MEMÓRIA CULTURAL DOS ESCRITORES: AS ENGRANAGENS DE JOSÉ LINS DO REGO.

Evandro Figueiredo Cândido

RESUMO: Em 1956, José Lins do Rego, escritor paraibano, publica “Meus verdes Anos”, aquela que seria a sua última obra; dentre todas as que escreveu, esta é considerada pelo próprio autor como memorialística. Ao observar as demais obras do autor, sobretudo as primeiras, nos deparamos com construções semelhantes e personagens que se repetem. Nesse sentido, estaríamos diante de uma construção da memória ou uma ficcionalização da mesma? O presente artigo pretende investigar estes aspectos, a partir da comparação entre os personagens e as situações nas obras *Meus verdes Anos*, *Menino de Engenho*, *Fogo Morto* e *Usina*. Procura-se também observar aspectos da memória coletiva e individual, além de trazer à tona o conceito de memória presente na narrativa de José Lins do Rego.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; Lins do Rego; Ficção.

ABSTRACT: In 1956, José Lins do Rego, writer from Paraíba (Brazil), published his last work “Meus verdes Anos”; among all works he wrote, this is considered by himself as a work of memory. Observing the earliest works of the writer, we find similar constructions and similar characters. This way, would we be beside a work of memory or a construction of fiction?

This work intends to investigate these aspects, through the comparison between the characters and situations in the works: “Meus verdes Anos”, “Menino de Engenho”, “Fogo Morto” e “Usina”. This article also observes aspects of collective and individual memory, and bring up the concept of memory present in the narrative of José Lins do Rego.

KEYWORDS: Memory; Lins do Rego; Fiction.

1 | INTRODUÇÃO

José Lins do Rego é um autor que lança mão, constantemente, de elementos autobiográficos. Publicada em 1956, *Meus verdes Anos* é uma narrativa que se propõe memorialística, uma verdadeira síntese que o autor tenta fazer de sua vida. Ele próprio a reconhece como um texto no qual ele buscou trazer o mundo de sua infância na fazenda do avô.

O autor é mais conhecido por suas cinco primeiras narrativas: *Menino de Engenho*, *Doidinho*, *Banguê*, *O Moleque Ricardo* e *Usina*, que se concentram naquele mesmo ambiente rural ao qual se refere sua última obra. O que se pode encontrar nesses textos é um mundo em decadência, os engenhos sendo substituídos por usinas, a tecnologia chegando, as relações

sociais em transformação. É o contexto da primeira metade do século 20.

Lins do Rego, no entanto, não é um autor restrito ao ambiente rural dos engenhos. Suas narrativas possuem uma maior amplitude temática, que abrange o misticismo e a religião (a exemplo de *Pedra Bonita*), o cangaço (como em *Cangaceiros*), bem como o futebol (temática de *Água-Mãe*), chegando mesmo a temáticas mais urbanas (tal como ocorre em *Eurídice*).

O presente artigo promove um recorte dos textos que tratam do âmbito rural; são as narrativas de fundamento memorialístico do autor, a saber: *Meus verdes Anos*, *Usina*, *Fogo Morto* e *Menino de Engenho*; ao escrever tais narrativas (tidas como de ficção), estaria o autor José Lins do Rego imerso também em memórias pessoais, tal como ocorre na escrita de *Meus verdes Anos*? Haveria muito do autor nesses narradores? Haveria limites entre a ficção e a memória, ou estamos diante de uma ficcionalização da memória? A complexidade de tais questões exige, sem dúvida, um cuidado maior ao observar a narrativa de José Lins do Rego.

O presente artigo pretende promover uma leitura no sentido de pensar a questão da ficção e da memória, quando comparamos as obras supracitadas. Ao tratar de fatos biográficos – como os presentes em *Meus Verdes Anos* –, notamos que, nas demais narrativas, o entorno desses fatos, e mesmo o entorno dos personagens, passa por mudanças; é o que podemos chamar de uma auto-ficção, na medida em que o escritor, munido de suas lembranças, promove uma recriação das pessoas e fatos envolvidos, transformando-os, ou mesmo alterando seus nomes. Para levar adiante esta análise, lanço mão de elementos teóricos para fundamentar minha reflexão.

Adiante pretendo tratar dos textos em questão, analisando as transformações no entorno dos personagens na comparação das obras, buscando uma reflexão a respeito da questão da memória e da ficção. Ao final, procedo uma análise da ideia de memória presente nas obras do autor.

2 | MEMÓRIA E FICÇÃO NAS OBRAS DE JOSÉ LINS DO REGO

Um aspecto bastante relevante na análise de Maurice Halbwachs (2006) é a dimensão coletiva da memória. Para ele, por mais que desejemos a solidão, jamais estamos sozinhos; nossa vida social nos conduz a uma existência marcada pela constante presença do outro. Em *A Memória Coletiva*, Halbwachs (2006) nos fornece subsídios para pensarmos na dimensão social da memória; nesse sentido, ainda que não nos demos conta, recorremos sempre a testemunhos de terceiros. A solidão de um homem que entra em uma casa é apenas aparente, pois nele está contida toda uma construção social que determina suas percepções e opiniões.

Esse débito à memória alheia ocorre no início de *Meus Verdes Anos*. O narrador

de primeira pessoa se lembra da mãe deitada e da frase “ela está morrendo” seguida de um silêncio da lembrança. Mas antes dessa descrição, o narrador destaca que “tanto me contaram a história que ela se transformou na minha primeira recordação de infância” (REGO, 1976b, p. 1165). Claro está a influência efetiva das recordações alheias, que entram em sintonia com as do sujeito; conforme observa Halbwachs: “outras pessoas tiveram essas lembranças em comum comigo. Mais do que isso, elas me ajudam a recordá-las e, para melhor me recordar, me volto para elas” (HALBWACHS, 2006, p. 31). Sem tal suporte, o sujeito não seria capaz de se elevar; em outras palavras, o indivíduo sozinho não constitui uma memória. No caso em questão, o testemunho dos outros é a fonte da memória, posto que o narrador era muito pequeno para retê-la naquele momento.

O entorno dessa mesma memória da mãe é modificado em *Menino de Engenho*. Nessa obra, tratada como ficção, o narrador tem já quatro anos e conta lembrar com clareza o dia em que a mãe morreu: “Dormia no meu quarto quando pela manhã acordei com um enorme barulho na casa toda (...) vi minha mãe estendida no chão e meu pai caído em cima dela como um louco” (REGO, 1980a, p. 3). Aqui a vivacidade da lembrança é profundamente destacada; o narrador tem tanto lembranças visuais quanto auditivas, todas muito aguçadas. Ponto comum entre as duas narrativas é a criança diante da morte; podemos afirmar, então, que se trata de uma memória. No entanto, o contexto da morte é transformado: trata-se de assassinato, a mãe banhada em sangue; o caráter trágico revela uma ficcionalização. Temos, portanto, o contexto da morte da mãe diante dos olhos do menino, mas com o entorno alterado. Toda a descrição é feita com cores muito evidentes, o que nos remete, mais uma vez, à ficção.

Além da presença do aspecto coletivo, temos também a dimensão individual, a atividade de Lins do Rego enquanto escritor. De acordo com Vasconcelos (2014), o ato de revisitar as memórias antigas e sua associação com a identidade foi largamente explorado na literatura brasileira, sobretudo no conto. O mesmo processo pode ser observado em *Meus verdes Anos*, no qual o autor se volta para os tempos da infância para melhor entender a si mesmo no presente. Tal atitude – no plano individual – lembra um pouco o papel do historiador, que consiste em se voltar para o passado como forma de melhor entender o presente; cabe observar apenas que o historiador trabalha no plano coletivo, ao passo que o escritor, pelo menos a princípio, pensa em uma trajetória individual.

Tal ponto de vista vai ao encontro do de Coenga, segundo a qual:

a compreensão do presente pelo desvendamento do passado permite uma compreensão maior da vida, pois descrever fatos corriqueiros pode ser uma forma de reviver um momento esquecido no tempo, tornando-o atemporal” (COENGA, 2011, p. 133).

É importante observar que não se trata de uma ficção gerada pela memória

que, segundo Halbwachs (2006), ocorre por conta das imagens impostas pelo meio, bem como pela maneira como as absorvemos. Refiro-me, aqui, a uma construção do escritor, um exercício de imaginação. A mudança do entorno dessa memória não se dá por conta da percepção nebulosa do indivíduo escritor permeada pelas recordações alheias; é, antes de tudo, um processo ficcional voluntário, uma mistura de memória individual e invenção. Conforme observa Massaud Moisés (2002, *apud* VASCONSELOS, 2014), uma das direções da literatura de memória é quando o escritor, ainda que não perceba, transfigura suas experiências biográficas em obras de ficção. O garoto Carlos de Melo de *Menino de Engenho* é, dadas as suas variantes, o Dedé de *Meus verdes Anos*.

Tratado como um personagem, o rio Paraíba, por sua vez, aparece nos romances de José Lins do Rego, revelando uma dimensão coletiva; a referência temporal – conforme destacado em *Meus verdes Anos* – se dá pelas cheias (tal fato se deu na cheia de 93, aquilo ocorreu na de 68). O avô de *Menino de Engenho* conta a história da enchente de 1875, na qual o rio sobe até a calçada da casa grande, causando grandes prejuízos, deixando a várzea debaixo d'água. Tais referências vão além da memória do narrador, de forma que esse absorve percepções de terceiros sobre um mesmo fenômeno. No caso de Dedé, em *Meus Verdes Anos*, o Paraíba representa uma forma de contato com o mundo; por ali passavam cargueiros e manobreiros, ali era possível ouvir as conversas de estranhos. O rio fazia medo em épocas de enchentes e era bom em épocas de seca, como que para compensar o seu caráter anteriormente devastador.

Quando o rio chegava, corríamos para vê-lo de perto. A cabeça da primeira cheia era como se fosse um serviço de limpeza geral do leito. Descia com ela uma imundície de restos e matérias em putrefação. Bois mortos, cavalos meio roídos pelos urubus" (REGO, 1976b, p. 1193).

O mesmo rio é figurado de maneira distinta em *Menino de Engenho*. Nessa obra, temos a descrição do povo gritando por todos os lados, o barulho das águas enchendo os ouvidos; "lá vem um boi morto! Olha uma cangalha" (REGO, 1980, p. 20); mas não se trata da cheia terrível e ameaçadora, mas sim de uma cheia que reaviva o verde e as árvores, traz alegria, recompõe o engenho e revigora as plantações. As consequências das cheias, no entanto, são tratadas de forma distinta: de uma cheia que reaviva o verde e as árvores, traz alegria, recompõe o engenho e revigora as plantações de *Meus Verdes Anos*, temos uma enchente que produz refugiados e famintos, estraga os canaviais, gera uma lama onipresente, um cheiro aborrecido e grande pavor de *Menino de Engenho*. Ambas as narrativas apontam para as diferentes possibilidades da natureza; o mesmo fenômeno que traz alívio tem o poder de gerar desespero.

Curioso observar como o entorno do Paraíba se transforma nas diferentes narrativas. Enquanto que, nas obras supracitadas, temos a influência – para o bem

ou para o mal – do rio sobre os seres humanos, em *Usina* encontramos a perspectiva oposta: a influência – sempre destrutiva – das pessoas tanto sobre o rio, como sobre outras pessoas. A criação da usina – modernização do engenho – agride o rio:

A Bom Jesus agora despejava as suas imundícies pelo leito do rio, sujando tudo, chamando urubu. E quanto mais a usina crescia, quanto mais crescesse, teria imundície para despejar. Isso fazia do Paraíba um “acampamento de urubus” (REGO, 1980b, p. 133-134).

As máquinas dependiam das águas; aos poucos, não somente os rios, mas também as terras eram absorvidas, dadas as demandas cada vez maiores da usina por terras para a plantação de cana; “assim, o povo voltou para as suas casas com a condenação. Teriam que sair. O dono mandava sair. O dono sacudia todos para fora” (REGO, 1980b, p. 135). Muito mais do que eventos puramente naturais, conforme aparece em *Meus Verdes Anos* e *Menino de Engenho*, em *Usina* o contexto ao redor do Paraíba nos traz aspectos sociais relacionados à mudança da forma de se lidar com a terra que, por sua vez, está atrelada à modernização.

Outro aspecto coletivo bastante relevante é os elementos de religiosidade; estes são tanto oficiais (catolicismo), quanto populares – os últimos sempre mais evidentes. Em *Meus Verdes Anos* (1976b), a encenação da paixão de Cristo vai representar, para o menino, algo tão impressionante a ponto de ele não ter condições nem de correr, nem de falar. A figura da beata Carolina – assim como o quarto dos santos – representa a presença do catolicismo.

Por outro lado, aspectos populares da religiosidade surgem na narrativa, chegando a traçar comportamentos. É o exemplo da casa assustadora, sempre cercada de mistérios, sobre a qual se falava de mal assombrados, de gente que tinha morrido de peito, dentre tantas outras coisas; é o medo irresistível da chegada do cometa, sempre associada à ideia do apocalipse; é o receio em relação a Neco Paca, cuja fama de lobisomem circulava as redondezas; é a figura de Torquato, personagem cego cuja reputação de sábio chega a recordar a imagem de Tirésias, o velho adivinho da antiguidade.

A convivência entre os símbolos católicos e aqueles populares aparece também em *Menino de Engenho*; é o caso do lobisomem, que “bebia sangue dos animais e chupava os cavalos no pescoço” (REGO, 1980a, p. 36), além de lutar com gente viva, com os zumbis, que eram as almas dos animais insepultos a rondar o engenho. Carlos afirma que o catecismo seria responsável por destruir sua crença absoluta nas assombrações, porém, elas ainda continuavam vivas em sua formação de homem. Nota-se, aqui, o poder das crenças populares que, a despeito do combate da religião oficial, ainda sobrevivem.

É em *Usina* que a religiosidade – bem como a fusão entre religião oficial e popular – surge de forma mais evidente na figura de Feliciano. Considerado uma das pessoas mais antigas do local, Feliciano ganhara prestígio por conta do seu santuário;

as suas novenas atraiam pessoas de muito longe, tornando-se marco temporal; usava-se o tempo das novenas de Feliciano como referência para se discorrer sobre acontecimentos. O modo de vida do personagem, contudo, é afetado com a construção da usina. Isso mostra que o progresso estava disposto a se sobrepor a tudo, inclusive a presenças mais tradicionais e, no caso em questão, populares. O surgimento da usina é determinante para a queda de Feliciano; arrastado para a caatinga, se torna uma figura triste, sem lugar, vivendo em um mundo que não lhe pertencia mais e dono apenas de lembranças antigas, “coisas velhas, de muito longe” (REGO, 1980b, p. 106).

O homem se torna pessoa reclusa, distante, sem razão para responder a qualquer pergunta que lhe fazem; a partir desses silêncios e mistérios surgem, ao seu redor, histórias populares: acredita-se que ele se transforma em lobisomem, que tem com o diabo no corpo: “o negro dançava com o diabo, dormia com o diabo, passava o dia inteiro conversando com almas penadas” (REGO, 1980b, p. 139); pensa-se, inclusive, que ele tinha trancado os santos, oprimindo-os.

Um dia ocorre um incêndio no qual Feliciano morre. A procura pelos santos é em vão, e surge a história de um milagre, segundo a qual os santos teriam se libertado de Feliciano e subido ao céu. Romeiros passam a frequentar o lugar, onde Deus teria vencido o demônio. “O povo descia na estação do Pilar para subir a caatinga e ver a cinza por onde descera a vontade de Deus. Ficavam de joelhos, rezando ladinhas em voz alta” (REGO, 1980b, p. 141).

O impacto desse movimento para a usina é evidente: a presença dos romeiros perturba o andamento da agricultura; o desfecho é o conflito entre os devotos e o povo da usina em progresso; conforme destaca o narrador: “em cima das cinzas de Feliciano correu sangue dos inocentes” (REGO, 1980b, p. 144). Portanto, a tensão entre o tradicional e o moderno marca esse contexto.

Outra lenda popular bastante presente nos romances de Lins do Rego é o lobisomem. Da mesma forma que se acredita na transformação em lobisomem de Feliciano, em *Fogo Morto*, a figura de José Amaro também é cercada de misticismo. Como tinha o hábito de caminhar a noite, o imaginário popular espalhou a lenda: “Zeca gostava de sair de noite, de passar horas esquecidas, andando a pé pelos esquisitos, pelos lugares desertos. E o povo inventava a história do lobisomem” (REGO, 1976a, p. 537). A tendência de José Amaro a cada vez mais se afastar do convívio social gera, conforme dito, medo e mistério, sempre construídos pelo imaginário popular.

A imagem popular do homem que se transforma em lobisomem aparece também em *Menino de Engenho*, na figura de José Cutia:

Na Mata do Rolo estava aparecendo lobisomem. Na cozinha era no que se falava, num vulto daninho que pegava gente para comer sangue (...) afirmavam que José Cotia estava encantado outra vez. José Cotia era um comprador de ovos da Paraíba, um pobre homem que não tinha uma gota de sangue na cara. Andava sempre de noite, talvez para melhor fazer as suas caminhadas, sem sol. Por isso

Todos esses elementos religiosos – tanto oficiais quanto populares – criam ambientes assustadores, rodeados por mistério. O quase desleixo pelo catolicismo presente em *Meus Verdes Anos* convive com os mal-assombrados, o medo do fim do mundo, as casas misteriosas, os homens-lobisomem; Neco Paca (de *Meus verdes anos*) irá ecoar em José Amaro (de *Fogo Morto*) e em José Cutia (de *Menino de Engenho*). Aos três é atribuída a maldição de se transformarem em monstros, mas, no caso de José Amaro, temos todo um entorno marcado pela resistência ao poder. No caso de Feliciano (de **Usina**) – igualmente demonizado –, encontramos o processo de desapropriação dos pobres pela modernização dos engenhos.

De acordo com Halbwachs (2006, p. 39), não é suficiente reconstruirmos de pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obtermos uma lembrança; é necessário que essa reconstrução ocorra, ao mesmo tempo, conosco e com os demais. Trata-se de lembranças constituídas em uma “base comum”. O contexto em questão, o nordeste do Brasil do início do século 20, foi a base para que o escritor Lins do Rego pudesse edificar as suas memórias; junto dele, estava todo um agrupamento, tanto dos “donos do poder” – representado pela figura do avô –, quanto dos pobres que convivem com o narrador. O adulto escritor coloca essas memórias em *Meus Verdes Anos* – seu último livro; mas todos aqueles personagens – desde as escravas até os “homens-monstro” – aparecem nos contextos de outros romances. Percebe-se a história do homem que se transforma em lobisomem como uma constante em suas narrativas; os personagens cercados de mistério, ao mesmo tempo em que são revividos em *Meus Verdes Anos* em forma de memória, são ficcionalizados nas demais narrativas.

Tal aspecto pode também ser observado na figura das tias, presentes em *Meus Verdes anos* e *Menino de Engenho*. Numa relação de fato maniqueísta, as figuras da Tia Maria e de Sinhazinha aparecem em ambas as narrativas como o bem e o mal, o anjo e o demônio; a primeira, mulher bondosa, tida como anjo, assume o papel de segunda mãe. Sinhazinha, por sua vez, em ambas as obras, é pintada como uma pessoa ruim, uma espécie de bruxa dos contos, na ótica dos meninos. Em *Menino de Engenho*, a tia má chega amarrada num carro-de-boi; fora devolvida pelo marido: “Contava-se que um dia amanhecerá num engenho de seu pai, amarrada num carro de boi, com uma carta do marido fazendo voltar ao sobro a sua filha” (REGO, 1980a, p. 11). Em *Meus Verdes Anos*, temos: “Contavam que o marido a mandara de volta ao pai, amarrada numa mesa de carro de boi” (REGO, 1976b, p. 1242).

No que se refere à tia bondosa, uma diferença relevante está no processo da perda da mesma pelo narrador, quando ela se casa. Em *Meus Verdes Anos*, o menino não sente, a princípio, que o casamento da tia a afastará dele; chega mesmo a gostar do noivo (Henrique), quando ele lhe oferece de presente um brinquedo: um trem que corria sobre trilhos: “Ganhara assim todo o meu coração. Quando o via na estrada,

corria para chamar Tia Maria, e os dias do noivado enchiham o corredor" (REGO, 1976b, p. 1217).

Em *Menino de Engenho*, por sua vez, a iminência do casamento da Tia deixa Carlos pensativo; desde o princípio, ele tem noção de que o casamento com o primo da Gameleira significaria a perda de sua "grande amiga". Ficava com a "alma doente" e teria chorado muito, se não fosse a quantidade de convidados. O dia seguinte, após a partida dos recém-casados, é de um vazio enorme: "No outro dia, amanheceu chovendo, e o Santa Rosa a coisa mais triste do mundo. Tudo vazio para mim, tudo oco, sem os cuidados e as cavilações da Tia Maria" (REGO, 1980a, p. 80).

Em *Meus Verdes Anos*, o sentimento de perda da segunda mãe não ocorre exatamente por conta do casamento, mas sim devido a uma repreensão:

Aquela certeza me chegou como uma furada no coração. Estava a Tia Maria mostrando as comprar do Recife. Cheguei-me para perto e pus-me a mexer nuns objetos. Ouvi o grito de repreensão como nunca lhe saíra da boca. Um grito que me deu o domínio da realidade. Já não era mais nada para ela. Corri para a minha rede e me pus a chorar (REGO, 1976b, p. 1220).

Por essa razão, a narrativa do dia do casamento – tão dramática em *Menino de Engenho* – apresenta-se, em *Meus Verdes Anos*, com certo tom de conformismo. A Tia apenas se afasta com o marido num cabriolé com os olhos banhados de lágrimas, ergue a mão num gesto de despedida, e um grito maior se sobrepõe às campainhas do veículo: era a Tia Naninha, a nova mãe do menino José.

De acordo com Coenga (2011), novas memórias são retomadas a partir de situações significativas, o que representam um valor para o momento vivido. Tais momentos marcam uma época, conferindo à memória uma organização por etapas sucessivas, evidentemente reinventadas ao longo da rememoração. No caso em questão, temos o casamento da Tia Maria, certamente um evento significativo, posto que, dadas as suas variantes, aparecem em ambas as obras.

No que se refere aos amores da infância, cabe observar uma personagem relevante: a prima do narrador que, em ambos os textos, é descrita de maneiras muito distintas. Em *Menino de Engenho* se chama Maria Clara, menina viajada e mais velha que Carlos; era uma menina curiosa, que queria conhecer as coisas do campo; tinha cabelos em cachos, olhos grandes e redondos. Carlos mostrava-lhe tudo, os gameleiros, as cheias, as sombras dos cajueiros, e contava-lhe histórias a respeito de Antônio Silvino, sempre com exageros, no intuito de impressionar a prima viajada: "O cangaceiro se encantava em bicho. Uma tropa vinha atrás dele, e o que encontrava era um rebanho de carneiros". Outras vezes, Antônio Silvino, num combate corpo a corpo, tinha matado uma onça; quando Maria Clara, muito séria e pegando na mão de Carlos, perguntou o que aconteceria se o cangaceiro os encontrasse ali, a resposta veio no mesmo instante: "ele casaria a gente" (REGO, 1980a, p. 70).

Notam-se aqui influências da velha Totônia, as soluções próprias do maravilhoso,

envolvendo a figura dos cangaceiros; no caso em questão, um recurso utilizado com uma intencionalidade. Juntos, Carlos e Maria Clara faziam piqueniques à sombra dos cajueiros, conversavam, e ela contava histórias dos lugares vistos, dos filmes e de seus heróis preferidos.

Carlos fica aturdido no dia em que beija a menina na boca; sonha com ela à noite e sofre no dia de sua despedida. Aos olhos do narrador, esse amor por Maria Clara é muito semelhante ao amor romântico: “Fizemos os idílios derradeiros, correndo os nossos recantos preferidos, como um casal de namorados de livro” (REGO, 1980a, p. 71). Ela, por sua vez, ri, feliz com a despedida. Alguém na cozinha diz a Carlos: “Ficou sem namorada, hein?” Era a primeira angústia de sua vida: “Tinha perdido a minha companheira dos cajueiros. E chorei ali entre os meus lençóis lágrimas que o amor faria ainda muito correr dos meus olhos” (REGO, 1980a, p. 72).

Se em *Menino de Engenho* o amor por Maria Clara é romântico, em *Meus Verdes Anos* temos um contato muito mais carnal. Dedé, o narrador, nem sequer se lembra do nome da prima, mas consumia-se em ciúmes ao vê-la nos afagos com os outros. O narrador se aproxima tanto dela a ponto de se esquecer dos demais companheiros.

O meu coração bateu de alvoroço, quase a pular de meu peito. Vi a periquita da prima e aquilo me arrastou para a libertinagem da casa dos carros [...] desabrochavam botões de flor ao calor de um sol misterioso [...] corri para a Tia Maria, e, como não a encontrasse, deitei-me na sua cama para ver se fugia de mim aquele medo que era ao mesmo tempo o alvorecer de todo o meu corpo [...] o calor que me queimava era de dentro, das entradas, provocado por aquela visão da prima (REGO, 1976b, p. 1204).

A tristeza da partida da prima é narrada de forma mais objetiva; conta apenas que, para ele, não havia mais mundo. Um elemento que se mantém é a zombaria dos outros; as negras, ao vê-lo triste, dizem que ele está “viúvo”.

Romântico ou carnal, dramático ou desesperado, em ambas as narrativas o fato traz em comum a questão da perda seguida pela tristeza. Tanto a Maria Clara dos dias de piquenique, quanto a prima de nome desconhecido que deixa o narrador tão aturdido representam momentos significativos que, uma vez ocorridos na infância, moldam o indivíduo, posto que são as primeiras percepções. O amor romantizado de *Menino de Engenho* pode ser pensado como ficcionalização de uma memória do escritor; ficcionalização que recai sobre uma pessoa cujo nome ele não se lembra. Em *Menino de Engenho*, temos uma menina desenhada com as tintas da ficção, com um nome definido e ares de romantismo – o que traça uma identidade, moldando o indivíduo da fase adulta.

Outra figura bastante explorada nas narrativas é a dos cangaceiros, cujo personagem mais representativo é Antônio Silvino. Líder de um bando, Silvino inspira, ao mesmo tempo, medo e admiração; com pequenas variantes, a imagem dos cangaceiros e de Antônio Silvino é apresentada de forma quase idêntica em *Menino de Engenho* e *Meus Verdes Anos*; inclusive alguns eventos se repetem. Em *Menino*

Antônio Silvino viera ao engenho em visita de cortesia. Um ano antes ele estivera na vila de Pilar noutro caráter. Fora ali para receber o pagamento de uma nota falsa que o Coronel Napoleão lhe passara. Sacudiu para a rua tudo que era da loja, e quando não teve mais nada a desperdiçar, jogou do sobrado abaixou uma barrica de dinheiro para o povo (REGO, 1980a, p. 14).

Em *Meus Verdes Anos*: “Antônio Silvino viera como amigo. Meses antes atacara a vila do Pilar para se vingar de Quinca Napoleão. Não encontrando o comerciante, arrasou o estabelecimento [...] tudo que era da casa de comércio foi dado ao povo” (REGO, 1976b, p. 1263).

Ambas as narrativas revelam a ambivalência da figura dos cangaceiros, amplamente explorada pela historiografia: por um lado (sobretudo aos olhos dos comerciantes), são bandidos e vingadores; por outro, na óptica dos menos favorecidos, são heróis, uma imagem muito próxima à de Robin Hood.

Se nessas narrativas a figura dos cangaceiros aparece apenas em um momento, em *Fogo Morto* ela permeia toda a história, determinando o comportamento dos personagens; José Amaro tinha Antônio Silvino na conta de herói: “O capitão Antônio Silvino voltava a tomar conta dos seus pensamentos (de José Amaro). Admirava a vida errante daquele homem, dando tiroteios, protegendo os pobres, tomando dos ricos. Este era o seu herói” (REGO, 1976a, p. 535). É em Antônio Silvino que José Amaro tranquiliza o seu orgulho anteriormente abalado:

Quando voltou para a cozinha o mestre retornou à vida que o alimentava, aos homens que precisavam dos seus serviços. Agora não estava consertando os arreios de um velho doido, não estava fazendo sela para um camumbembe qualquer. *Trabalhava para o grupo de Antônio Silvino*. Cortava solas para cabras que já sabiam morrer no rifle, para gente que tinha sangue de macho. *Não era mais um pobre seleiro de beira de estrada, era mais que um oficial de bagaceira de engenho*. O capitão Antônio Silvino saberia de seu nome (REGO, 1976a, p. 541).

É a figura do cangaceiro que faz com que o ódio de José Amaro pelos poderosos da terra, pela política da região, seja, por um tempo, esquecido:

Agora não tinha mais raiva dos partidos do Santa Rosa. Ele trabalhava para um homem que era maior que o coronel José Paulino, que era dono de todos os partidos, senhor de todos os senhores de engenho. O que o capitão Antônio Silvino queria, fazia como era de seu gosto. (REGO, 1976a, p. 550).

Nota-se, em *Fogo Morto*, que a figura de Antônio Silvino e dos cangaceiros é rodeada por aspectos políticos; o narrador, de certa forma, usa desses personagens para tecer uma crítica aos poderosos da terra, no sentido de destacar a sua decadência. A terceira parte da narrativa ressalta a invasão dos cangaceiros ao engenho de Lula de Holanda; tal invasão é o coroamento da decadência do engenho, que, posteriormente,

nada mais seria do que fogo morto. Por sua vez, a mudança do contexto em *Usina*, a chegada da modernidade suprime a figura dos cangaceiros, de forma que não aparecem na história. Tal como em relação aos demais personagens, o entorno se altera, bem como a relevância dos mesmos para a narrativa.

Outro aspecto relevante presente nos romances são as práticas da escravidão; estas são mais evidenciadas em *Menino de Engenho*, a exemplo da passagem na qual o negro é torturado com instrumentos para o castigo de escravos. Além disso, a narrativa permite que percebamos o contexto pós-escravidão; Carlos aponta, por exemplo, vestígios do cativeiro, como a senzala: “restava ainda a senzala dos tempos do cativeiro [...] as negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho, não deixaram a ‘rua’, como elas chamavam a senzala. E ali foram morrendo de velhas”. Eram ex-escravas que trabalhavam de graça, “com a mesma alegria da escravidão”. Com a chegada ao Brasil, muitos escravos acabaram por abraçar a religião local, muitas vezes fundida com a tradição de suas origens, conforme se observa nos elementos católicos: “nós mexíamos pela senzala [...] onde elas guardavam os seus rosários, os seus ouros falsificados, os seus bentos milagrosos” (REGO, 1980, p. 41).

Em *Fogo Morto*, essa memória da escravidão aparece sobretudo na imagem de Vitorino, no seu ódio por negros, bem como na sua maneira de enfatizar sua cor “branca”. Vale lembrar que o contexto sugerido pelos romances é o do período pós-abolição, no qual a ideia da escravidão ainda era muito presente, apesar do fim da instituição em 1888. Tais narrativas permitem a compreensão desse momento histórico; José Lins do Rego, ao passo que ficcionaliza o contexto, traz muito de suas experiências individuais, posto que foi criado em um engenho.

Portanto, construções como a morte da mãe, os efeitos do Rio Paraíba, os elementos de religiosidade tanto oficiais quanto populares, os cangaceiros e a polifonia que os envolve, os amores dos narradores, bem como a presença de ecos da escravidão permitem que percebamos tanto aspectos da memória coletiva destacados por Halbwachs quanto construções edificadas pela memória, porém reconstruídas por um trabalho de ficção.

3 | A MEMÓRIA COMO ENGRENAÇÃO

Até o presente momento, dediquei-me a observar, nas narrativas de José Lins, a presença constante de personagens que se repetem, porém com um entorno diversificado. A presente seção visa a tratar, a partir da leitura das obras, da concepção de memória do autor, a forma como a mesma é significada, bem como a sua importância para construção da narrativa.

A introdução de *Meus verdes Anos* fornece uma pista. Ao mencionar que fez livro de memória com a matéria retida pela “engrenagem” dada a ele pela natureza, temos uma memória como algo sempre em movimento e que permite encaixes. Talvez nem

mesmo o próprio autor estivesse consciente ao escrever a palavra “engrenagem”, mas o girar de suas obras por meio da leitura permite sempre encaixes, tanto pelo retorno dos personagens, quanto pelas problemáticas apresentadas.

Muito mais do que peças inter-relacionadas, o que se nota na introdução de *Meus verdes Anos* é uma memória cujas intenções são a de se voltar para o presente, uma visão retrospectiva do escritor no intuito de melhor compreender a si mesmo. As memórias da infância são como semente que o autor espera que não apodreça na cova; que o “fato não tenha o pobre brilho do fogo-fátuo” (REGO, 1976b, p. 1163). Pretende-se, aqui, a construção de uma memória que seja duradoura; verdes anos que se foram, mas que ainda “se fixam no escritor que tanto se alimentou de suas substâncias”; tal memória, a partir da introdução, não se prende somente ao passado; trata-se de um olhar para o escritor do presente, formado pelas “substâncias” do passado, e dinamizadas pelo movimento dessas engrenagens.

A ideia presente no título de *Meus verdes Anos* sugere tempos nos quais o indivíduo ainda não se encontra pronto, uma época na qual nada se conhece, num mundo de grandes mistérios do qual se tem tudo a aprender. O pronome possessivo “meus” sinaliza uma narrativa em primeira pessoa.

O primeiro capítulo traz algo que ocorre, em geral, com todos: as memórias fragmentadas. O menino sai dos braços da mãe, engatinhando para que outra pessoa veja; logo em seguida, a frase: “ela está morrendo”. Tudo para nesse momento, penetrando em “névoas espessas”, para retornar em outro contexto, com o primo Gilberto. É como se a engrenagem, nos seus primeiros momentos de funcionamento, falhasse, para, logo em seguida, retornar, agora mais estável, e tudo se desenvolve de forma mais fluida.

O desenrolar da memória é sempre linear. O autor, numa visão que parte dos tempos mais remotos para os mais recentes, pretende relembrar aquilo que viveu, as pessoas que conheceu e que significaram a sua infância. José Lins do Rego, conforme aparece na introdução de sua última narrativa, não entende os seus “verdes anos” como uma época de alegrias. Numa contraposição a “Meus Oito anos”, de Casimiro de Abreu, temos uma prévia de uma infância marcada por “borboletas azuis” misturadas a complicações de saúde e com a ausência da mãe; o que deveria ser uma vida idílica torna-se “caminhos espinhentos”; a separação violenta da segunda mãe, a ausência do pai – sempre mal visto pelos parentes –, a presença constante da asma que se contrapunha a um temperamento aventureiro, tudo isso revela ausências (sobretudo dos pais e da saúde) que haveriam de marcar para sempre o indivíduo. A falta dos pais faria dele uma “criatura sem verdadeiro lastro doméstico”; a falta de saúde faria com que o neto de um homem rico tivesse inveja dos “moleques da bagaceira”, que podiam se divertir ao ar livre. Diferente do poeta romântico, que sente saudade da infância idílica e a canta em versos, o escritor paraibano propõe uma narração com quantidade reduzida de palavras, tudo para não disfarçar com enfeites retóricos uma realidade às vezes brutal.

É importante, aqui, refletir sobre a diferença entre lembrança e memória: enquanto que a primeira se relaciona aos fatos vividos, aquilo que se pode retomar via pensamento; a segunda trata de situações que fazem parte de uma história que necessariamente não vivemos. É o que ocorre no primeiro capítulo de *Meus verdes anos*; de tanto ouvir a história, ela se torna a primeira recordação da infância do autor. Nesse ponto, Lins do Rego usa a palavra “recordação”; caberia melhor o termo “memória”, nesse caso construída com ajuda dos outros. Retomamos, assim, a noção de memória coletiva de Halbwachs (2006); para ele, ainda que não nos demos conta, recorremos sempre a testemunhos de terceiros; estamos sempre encerrados em sociedade.

Em vários momentos, o autor paraibano deixa transparecer essa dimensão social da memória, seja ao tratar do rio Paraíba, seja por referências a elementos de religiosidade, oficiais ou populares.

A questão do aprendizado na escola, a figura dos cangaceiros e os elementos de religiosidade popular, por sua repetição, permitem pensar no funcionamento dessa engrenagem, entre a memória e a ficção. É significativo para o autor paraibano a sua dificuldade de aprender a ler, posto que aparece em mais de uma narrativa; o que em *Meus verdes anos* é doloroso, em *Menino de Engenho* é mais ameno e tal amenização aponta para uma ficcionalização da memória. Ao construir o personagem Carlos, Lins do Rego diz algo de si, sem revelar, contudo, as dificuldades que existiram e que ainda persistem em sua lembrança; elas são substituídas por uma professora que o trata como filho ou por alguns privilégios que ele recebia por ser filho de um poderoso.

No que tange o aspecto social, a concepção de memória do autor – no caso do primeiro e do último romance – não apresenta uma crítica direta. As diferenças sociais, a meu ver, estão muito mais nas entrelinhas. É a descrição, em *Menino de Engenho*, de um menino que, na escola, possui pequenas regalias; é o fato de o mesmo menino, ao final do romance, ir para o colégio interno, o que não acontece com os demais, por serem pobres; são os passeios do avô que revelam toda a extensão do engenho e a presença dos menos favorecidos; é a presença dos cangaceiros tidos como heróis pelo povo. As descrições de tais aspectos aparecem à margem de memórias individuais, cujo objetivo, em *Meus verdes anos*, conforme já destacado, é tratar de compreender a formação do indivíduo. Por outro lado, essas memórias, já ficcionalizadas em *Fogo Morto e Usina*, tratam mais de perto da questão dos excluídos; sobretudo em “Usina” fica patente o impacto do desenvolvimento tecnológico sobre os menos favorecidos.

A leitura de suas obras, portanto, abre um universo de possibilidades, para se pensar não só aspectos individuais do escritor, mas também para se refletir a respeito da memória e do próprio contexto no qual o autor escreve. Engrenagens, memórias e histórias compõem essas narrativas diante das quais o leitor promove seus encaixes ao girar as engrenagens de sua própria leitura.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na leitura das obras de José Lins do Rego, sobretudo *Menino de Engenho* – publicado pela primeira vez em 1932 – e *Meus verdes Anos* – de 1956 –, vemos o desenrolar de uma memória de infância construída pelo adulto escritor. A diferença entre ambos os livros – que se constituem, respectivamente, na estreia e conclusão do José Lins romancista – está no *status* dado pelo próprio escritor. *Menino de Engenho* é pensada como ficção, ao passo que *Meus verdes Anos* é livro de memórias. No entanto, ao leremos não só a primeira obra do romancista, mas também outras do chamado “ciclo da cana de açúcar”, percebemos uma constante repetição dos personagens, com suaves variações em seu entorno – conforme observado anteriormente. Tais personagens reaparecem em *Meus verdes Anos*, revelando-nos os fundamentos das construções do autor Paraibano.

Uma leitura nesse sentido recorda a fala de García Márquez, segundo a qual todo autor escreve uma única obra. A presença constante do cangaceiro ao longo dos romances, as mulheres na senzala vivendo uma vida “feliz” (ainda que com as práticas da escravidão) revelam fenômenos sociais; a construção praticamente maniqueísta da tia boa e da tia má, a ideia de um avô severo e, ao mesmo tempo, amado traz à tona relações familiares. A constância desses personagens sugere que os vários romances se constituem num só, cujas tramas vão desde conflitos individuais dos meninos em sua “aurora da vida” até questões sociais como a pobreza e a violência.

Conclui-se, portanto, que a memória, em José Lins do Rego, no caso de *Meus verdes anos*, visa à compreensão do presente; como os eventos da infância marcaram o homem escritor, já adulto. É construída linearmente e, no conjunto dos romances, funciona como “engrenagem”. Temos uma infância marcada por ausências, na qual transparece também aspectos coletivos da memória; essa mesma infância, em algumas situações, é reconstruída em *Menino de engenho*. Além disso, a memória em José Lins do Rego passa por um processo de ficcionalização (conforme os exemplos da religiosidade e do cangaço, bem como o trato com a natureza e as relações pessoais), através da qual são tradados, em *Usina e Fogo Morto*, questões de natureza social, como a pobreza e as transformações tecnológicas na primeira metade do século 20.

REFERÊNCIAS

CATROGA, Fernando. **Memória, História e Historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

COENGA, Rosemar Eurico. **Infância e Leitura na Memória de Escritores**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Trad. Beatriz de Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

REGO, José Lins do. Fogo Morto. In: **José Lins do Rego: ficção completa**. Vol2. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar S.A, 1976a.

_____. Menino de Engenho. In: **Romances Reunidos e Ilustrados: José Lins do Rego**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1980a.

_____. Meus Verdes Anos. In: **José Lins do Rego: ficção completa**. Vol2. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar S.A, 1976b.

_____. Usina. In: **Romances Reunidos e Ilustrados: José Lins do Rego**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1980b.

SANTOS, Robson dos. **A Política da Violência: o Rural e a fronteiras do Capitalismo no Romance Terras sem Fim, de Jorge Amado**. Literatura e autoritarismo Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo – Dossiê, Maio de 2012 – ISSN 1679-849X<http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/dossie07/>

VASCONSELOS, Maria Celi Chaves; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINA, Paula Perin. **Leitura e História**. Curitiba: CRV Ed, 2014.

WOOD, James. **Como funciona a Ficção**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ENTRE CULTURAS: A MISSÃO CIENTÍFICA AUSTRO-ALEMÃ DE 1817 AO BRASIL

Leonardo Ferreira Kaltner

Instituto de Letras da Universidade Federal
Fluminense

RESUMO: A missão científica austro-alemã de 1817, que percorre o território do Brasil, é um marco social e histórico no processo de relações interculturais que surgem, a partir do período da Independência, entre o Brasil e a Europa. Como resultado dessa expedição científica, diversas obras foram publicadas por naturalistas europeus, descrevendo diversos aspectos da sociedade brasileira de então, como a natureza, a flora e a fauna, a organização social e estudos de etnologia sobre as línguas indígenas. Entre os principais autores da época, destaca-se Carl F. P. von Martius, naturalista bávaro, autor de diversos estudos sobre o Brasil. Analisamos a relação entre linguagem e a natureza, a partir da Ecolinguística, neste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Ecolinguística, Línguas Clássicas, História das ideias linguísticas

ABSTRACT: The Austro-German scientific mission of 1817, which crosses the territory of Brazil, is a social and historical milestone in the process of intercultural relations that emerge, from the period of Independence, between Brazil and Europe. As a result of this scientific expedition, several works were published by European naturalists, describing various

aspects of Brazilian society at the time, such as nature, flora and fauna, social organization and ethnology studies on indigenous languages. Among the leading authors of the time, I highlight Carl F. P. von Martius, a Bavarian naturalist, author of several studies on Brazil. I analyze the relationship between language and nature, based on Ecolinguistics, in this study.

KEY WORDS: Ecolinguistics, Classical Languages, History of Language Ideas

1 | INTRODUÇÃO

Agrossó modo, a Ecolinguística, doravante representada pela sigla EL neste artigo, é resultante da interdisciplinaridade de dois campos do saber: a Ecologia e a Linguística, tendo sido desenvolvida a partir dos estudos de Einar Haugen, segundo a principal referência da área no Brasil, a obra *Ecolinguística* de Hildo Honório do Couto (COUTO, 2007 p. 47). Estas, como disciplinas acadêmicas, integram duas diferentes áreas científicas com teorias, objetos de estudos e escopo próprios, mas interdisciplinarmente unidas na EL que pressupõe o estudo das relações entre língua e meio ambiente. Dessa forma, cumpre salientar que a EL trata de uma visão teórica em que os fenômenos linguísticos e ecológicos são postos

em evidência e interação em suas diversas interfaces, permitindo ao linguista, que dela se vale, descrever as relações entre povo, língua e território.

Neste aspecto, a EL possui um campo mais extenso do que a Sociolinguística, acrescentando a dimensão território à interação língua e sociedade. Este acréscimo ocorre ao se levar em consideração o eixo território, meio ambiente, na descrição de comunidades linguísticas, buscando-se evitar concepções meramente antropocêntricas para descrição do uso da linguagem. A EL permite analisar o impacto ecológico do território sobre diversos usos da linguagem, para além da dimensão e inserção social e ideológica do falante, propugnando por uma visão holística da linguagem em que o meio ambiente possa ser levado também em consideração.

Para este artigo, escolhemos, como objeto de estudos e para aplicação da teoria da EL, um texto escrito em Latim Científico no século XIX sobre o Brasil, emblemático por se tratar de uma descrição feita pelo naturalista bávaro Carl F. P. von Martius (1794-1868) de uma paisagem que é referência do território brasileiro, tendo sido escrita em 1817, no contexto da Missão Científica Austro-Alemã, que percorreu o Brasil à época da chegada de D. Leopoldina von Habsburg-Lothringen, que viria a casar-se com o futuro imperador D. Pedro I, à época príncipe regente. O relato é constituinte da obra *Flora Brasiliensis* (Flora brasileira), uma das principais pesquisas de botânica já realizadas sobre o território brasileiro. Intitula-se o texto: *Prospectus e cacumine montis Corcovado. Prope Sebastianopolis* (Paisagem a partir do Morro do Corcovado. Próximo à Cidade de São Sebastião). Apresentaremos o texto estabelecido em Latim científico, sua tradução e uma análise a partir dos pressupostos da EL.

Os relatos de naturalistas dos oitocentos configuram-se como registros discursivos das interações entre homem e meio ambiente, com o intuito de registro científico. O uso do Latim científico é motivado neste contexto e uma questão central a ser pensada e analisada dentro do âmbito do discurso na História das Ciências, sendo a análise destes textos atividade de cunho historiográfico também, pois a compreensão da escolha da Língua Latina pela comunidade científica e acadêmica europeia, para as Ciências Naturais, é um fenômeno cultural complexo que denota uma relação diferenciada entre língua-povo-território, pelo fato de que o uso do Latim no século XIX não denotaria necessariamente nenhum povo específico, logo o discurso de naturalistas não estaria vinculado a nenhum território ou fronteira nacional determinada. A questão de descrever tanto a flora quanto a fauna em Língua Latina é complexa e passível de análise através de uma sequência de autores e textos, além do contexto social e histórico em que estes discursos se inserem, como a obra *Flora Brasiliensis*, por exemplo.

Desde *Linnaeus*, a comunidade acadêmica de naturalistas do século XVIII, à época do Iluminismo, que formariam um novo Ecossistema Fundamental da Língua (EFL), uma comunidade linguística, para o uso do Latim científico, teria decidido pela manutenção da língua latina para o uso em textos científicos sobre o meio ambiente, para a taxionomia da flora e da fauna europeia e extra europeia. Neste aspecto,

cumpre salientar que o uso do Latim pelas Ciências Naturais ocidentais de então não estaria vinculado a nenhum nacionalismo ou território nacional, ou à identidade entre povo e língua, sendo um meio de comunicação internacional em uma comunidade que deslocaria seu território para o meio ambiente, com uma noção de sociedade inicialmente sem fronteiras, salvo as fronteiras naturais.

Neste aspecto, as descobertas científicas de Alexander von Humboldt, em sua viagem à América do Sul, são fundamentais para se compreender qual seria o sentido de território para os naturalistas dos oitocentos, tendo em vista que Humboldt ao descobrir as chamadas isotermas, linhas de variação climática na natureza, conceberia que as fronteiras políticas nacionais não correspondem às fronteiras naturais, e o clima seria a fronteira real que tornaria os territórios distintos por sua flora e fauna. Para referenciar este território, demarcado pelas variações climáticas, a língua utilizada seria o Latim científico, com valor internacional e universal à época.

O objetivo de se evitar uma língua nacional na descrição dos fenômenos naturais participa de um contexto de percepção intrínseca de que as fronteiras linguísticas não corresponderiam às fronteiras naturais e que apenas uma visão holística do ambiente e do contexto linguístico poderia corresponder aos anseios científicos de universalidade para a descrição das leis naturais no ambiente. Os animais e plantas renomeados em Latim viriam de uma nova variante da língua latina em perspectiva descentralizada em relação ao sentimento nacional derivado da concepção de Estado Moderno na Europa.

Em relação aos naturalistas que chegam ao Brasil nos oitocentos e descrevem a natureza cientificamente, há uma série de autores do meio acadêmico europeu, sendo a Missão Austro-Alemã notória neste aspecto. Esta tradição remete-se aos primeiros séculos do Brasil enquanto colônia e avança na época do Império. Inicialmente, esta tradição de textos de naturalistas que escreveram em Latim científico sobre a natureza brasileira tem como marco inicial, no século XVI, a obra de Anchieta *Epistula quamplurimarum rerum naturalium* e a obra oriunda da França Antártica *Historia nauigationis in Brasiliam, quae et America dicitur*, escrita originalmente em francês e traduzida para o Latim em 1586.

As obras dos viajantes europeus que atravessaram o Atlântico para as Américas, sobretudo o Brasil, remontam a épocas em que projetos civilizatórios diversos foram se sucedendo e permitindo o contato entre povos e sociedades que se desenvolveram em sentidos diversos. O Brasil Holandês no século XVII, traria a figura de naturalistas que deixariam como legado a obra *Historia Naturalis Brasiliæ*, por exemplo, uma das principais referências do século XVII sobre o uso do Latim científico, até o Iluminismo, quando as obras de *Linnaeus* são editadas e padronizam a sistemática da taxonomia para o uso do Latim científico na botânica e zoologia. Vejamos um excerto da obra *Reise in Brasilien*, seguido de tradução, que descreve o contexto da expedição científica de 1817. Em seguida, o texto em Latim científico descrevendo a visitação dos naturalistas Martius e Spix ao Corcovado, seguido também de tradução.

21 A OBRA DE CARL F. P. VON MARTIUS

Reise in Brasilien: relato da Missão Austro-Alemã de 1817 (SPIX & MARTIUS, 1823, p. 7-9)

Hier in der Kaiserstadt, wo wir am 10. Februar eintrafen, genossen wir, bei den fernersten Ausrüstungen und Anschaffungen, zur Ausführung der wissenschaftlichen Absichten so hochsinniger Monarchen, die thätigste und grossmüthigste Unterstützung von Seite Sr. Durchlaucht des k. k. öster. Staatskanzlers Herrn Fürsten von METTERNICH, und des k. baier. Gesandten Herrn Freyherrn VON STAINLEIN. Herr VON SCHREIBERS, Director des k. k. Naturalienkabinet, ein durch seine Schriften eben so rühmlich bekannter, als im Umgang achtungswürther Gelehrter, dem die Organisation der kais. öster. naturhistorischen Expedition nach Brasilien aufgetragen war, hatte die Güte, uns sogleich mit den übrigen gelehrten Reisegefährten, welche die k. k. Regierung zur wissenschaftlichen Expedition ausgewählt hatte, bekannt zu machen. Hr. Professor MIKAN aus Prag war für Botanik und Entomologie, Hr. Dr. Med. POHL für Mineralogie und Botanik, Hr. NATTERER, Assistent bei dem k. k. Naturalienkabinet, für Zoologie, Hr. TH. ENDER für Landschaftsmalerei, Hr. BUCHBERGER für Pflanzenmalerei, Hr. H. SCHOTT, Sohn des würdigen Aufsehers des Universitätsgartens, zum Gärtner bestimmt; die beiden Letzgenannten waren dem Hrn. MIKAN als Gehülfen zugetheilt; ausserdem befanden sich bei der Gesellschaft noch ein Jäger und ein Bergknappe. Erfreut über die Bekanntschaft mit diesen unseren künstigen Gefährten, erwarteten wir nun sehnlichst den Ruf zur gemeinschaftlichen Abreise nach Triest. Da indessen mehrere Umstände es noch unbestimmt liessen, wann die beiden österreichischen Fregatten auslaufen würden, so verwendeten wir die noch übrige Zeit theils zu weiteren Reisevorbereitungen, besonders zur Anschaffung geographischer Karten und verschiedener anderer Gegenstände, welche in dem neuen Lande gar nicht, oder nur mit grossem Aufwande erkaught werden können, theils zum Besuche der dortigen Gelehrten. Unter den letzteren lernten wir den ehrwürdigen, leider inzwischen verstorbenen Freyh. v. JACQUIN, den Nestor der deutschen Botaniker, welcher selbst mit so rühmlichem Erfolge für die Wissenschaft mehrere Jahre in Westindien und Terra firma zugebracht hatte, und dessen Rathschläge uns sehr willkommen waren, — seinen würdigen Sohn, die Hrn. PROHASKA, TRATTINIK, HOST, PORTENSCHLAG, BREDEMEYER, PRECHTL, MEISSNER u. s. w. kennen, welche Alle grosse Theilnahme an unserer wissenschaftlichen Unternehmung zeigten. Was aber unseren Muth und unsere Begeisterung für die Reise noch mehr belebte, war die persönliche Bekanntschaft des Malers FERD. BAUER, welcher Cap. FLINDERS auf seiner Reise in die Südsee und nach Neuholland begleitet hatte, und nun eben mit der Abbildung der sonderbaren Formen von Pflanzen und Thieren jener Gegenden beschäftigt war. Am 4. März verliessen wir die Kaiserstadt Wien und reisten nach Triest ab. In Grätz besuchten wir das Johanneum, diese den hohen Sinn ihres fürstlichen Stifters für Wissenschaft beurkundende Anstalt, welche vorzüglich zur Verbreitung practischer Kenntnisse in den Fächern der Naturgeschichte und Technik bestimmt ist. Bei dieser Gelegenheit lernten wir die beiden Professoren CHRYS. V. VEST und F. MOHS kennen, und gerne wären wir, wenn es unsere Zeit erlaubt hätte, in den schönen Umgebungen der steierischen Hauptstadt, an der Seite jener sinnigen Forscher, länger verweilt; allein die Umstände geboten, und wir eilten von hier hinweg, um noch die Quecksilberbergwerke von Idria besuchen zu können. Es schien uns sehr interessant, aus eigener Ansicht diese Formation kenne zu lernen, deren Product für das goldreiche Brasilien von unberechenbarem Vortheile seyn müsste, sobald man die Wichtigkeit der Amalgamation dort eben so,

Tradução

Aqui, na cidade imperial de Viena, onde nós no dia 10 de fevereiro de 1817 nos encontramos, apreciamos, junto aos preparativos finais e aquisições, para a execução dos objetivos científicos de tão ilustres monarcas, o mais efetivo e generoso apoio por parte de Sua Alteza Sr. Fürsten von Metternich, Conselheiro de Estado da corte real e imperial austríaca, e do enviado da corte real bávara, Sr. Freyherrn von Stainlein. O Sr. Von Schreibers, diretor do Real e Imperial Gabinete de História Natural, único, reconhecido através de seus estudos tão louváveis, tanto quanto no trato para com estimados estudiosos, o qual se encarregou da organização da expedição imperial austríaca ao Brasil, teve a bondade de nos fazer conhecidos imediatamente junto aos restantes cientistas companheiros de viagem, que a corte real e imperial havia selecionado para a expedição científica. O Sr. Professor Mikan de Praga foi selecionado para Botânica e Entomologia, o Sr. Dr. Med. Pohl paa Mineralogia e Botânica, o Sr. Natterer, assistente junto ao Real e Imperial Gabinete de História Natural, para Zoologia, o Sr. Thomas Ender para a pintura de paisagens, o Sr. Buchberger para a pintura de plantas, o Sr. H. Schott, filho do digno feitor do jardim da Universidade, para jardineiro, ambos os últimos citados foram escalonados como assistentes para o Sr. Mikan; também se encontravam na associação ainda um caçador e um mineirador. Satisfeitos com o conhecimento destes nossos futuros companheiros de viagem, nós aguardamos agora ansiosamente a chamada para a partida em grupo em direção à Trieste. Como, no entanto, várias circunstâncias ainda estivessem indefinidas quanto a isto, quando partiriam ambas as fragatas austríacas, assim nós empregamos em parte o tempo ainda restante para os demais preparativos da viagem, particularmente, para a compra de cartas geográficas e de outros itens, os quais não havia no novo país, ou apenas com grandes gastos poderiam ser adquiridos, ou também, por uma visita aos estudiosos locais. Entre os últimos acontecimentos, conhecemos o admirável Freyh. V. Jacquin no ano de 1817, infelizmente já falecido em 1823, o decano dos botânicos alemães, o qual passara ele mesmo muitos anos nas Índias Ocidentais e em *Terra firma*, com tão louváveis realizações para as Ciências, e de quem os conselhos foram muito bem-vindos, conhecemos também seu filho, a Sr.a Prohaska, Trattnik, Host, Portenschlag, Bredemeyer, Prechtl, Meissner entre outros, todos que mostraram grande interesse em nosso empreendimento científico. O que, porém, animou ainda mais a nossa coragem e nosso entusiasmo para a viagem foi travar conhecimento pessoalmente com o pintor Ferd. Bauer, o qual acompanhara Cap. Flinders em sua viagem ao mar do Sul e para a Nova Holanda, e agora só tem se ocupado com as imagens das formas singulares de plantas e de animais dessas regiões. Aos 4 de Março de 1817, saímos da cidade imperial de Viena e velejamos para Trieste. Em Grätz nós visitamos o Johanneum, esta instituição que deve ser reconhecida quanto ao elevado significado de seu nobre fundador para a Ciência, a qual é destinada,

com excelência, para a difusão do conhecimento empírico nas disciplinas de História Natural e Técnica. Nesta ocasião, nós conhecemos e conversamos com os Professores Chrys v. Vest e F. Mohls, e ficaríamos muito contentes, se o nosso tempo o permitisse, de mais longamente nos demorarmos nos belos arredores da capital estíria, ao lado desses pesquisadores tão perceptivos, contudo, dadas as circunstâncias, também nos apressamos afastando-nos daqui, a fim de que ainda pudéssemos visitar as minas de Mercúrio de Idria. Pareceu-nos muito interessante conhecer a partir de nosso ponto-de-vista esta formação, cujo produto, para o Brasil, rico em ouro, deveria ser de incalculável vantagem, em breve se perceberia a importância da amalgamação lá, bem como no Peru e no México.



Figura 1. Tábua XIX da *Flora Brasiliensis*



Figura 2. Tábua XX da *Flora Brasiliensis*

XIX. XX. PROSPECTUS E CACUMINE MONTIS CORCOVADO, PROPE SEBASTIANOPOLIN (MARTIUS, 1829-1833, p. 73-76)

Utraque harum tabularum, quas tibi, lector benevole, hoc titulo offero, est minuta imitatio magnificae picturae, quam vir amicissimus THOMAS ENDER, in itinere comes, ex cacumine montis Corcovado egregia arte designavit et cum ceteris tabulis Brasiliae tractus experimentibus academiae artium Vindobonensi commisit conservandam. Exhibit illae praestantem prospectum in configurationem partis amoenissimi illius sinus Rio de Janeiro, cuius varia et grandis revera natura ac formatio tantum non versatur in communibus proverbii. Denuo autem est quod conquerar, has meas tabulas utpote coloris expertes destitutas esse mira pellucidi illius coeli gratia et vivido nitoris calore.

Superior pars montis Corcovado mare spectans praeceps est et ita declivis, ut ab oceano approxinanti tamquam ingentis ruinae fragmentum appareat; videtur daemonica vis, quae olim terrae praesentem formam impressit, directo eum dissecuisse, alteram partem in mare profundum demersura. Nulla in his arduis parietibus planta potest sedem occupare, nihil offerentibus nisi saxa coloris cano-violascens, granitem et gneissum (in quibus hic illic apatites et granates increvit), quae lucis vicissitudine variis coloribus coruscant aut obvelantur nubibus ibi praetervectis. In adversa autem ab oceano parte, Occidentem versus et in Africum, demittitur mons per complures gradus et quasi pulvinos in sinum et ad urbem ipsam, unde adscensus haud est difficilis. Via in summum montem ab urbe fert per colles cultos, silva liberatos, sepibus distinctos primum ad pulvinum, in quo aquarum ductui, quem Caryoca nominant, operi magnifico, occurrimus. Modo meabis per loca nuda, ubi solis fulgor lucidus a vividissimis arborum frondibus et caespite floribus ornato resplendet, modo intrabis in luci obscuri gratum frigus. Hoc opus postquam aliquantum persecutus es, eum in locum pervenies, quo fons ipse nondum fornicibus laterum inclusus, liber per saxa granitica e silva defertur, ex quo loco ascendens ubique cinctus es ingenua et casta natura. Passim aperiuntur abruptae fauces stillicidio madentes, in quibus humiliores herbae, filices arborescentes, Scitamineae complures aliquae flores inter grandaevas arbores laetissime vigent. Paullatim vero venies in dominium humiliorum et minus succosarum arborum; dumetum condensatur, quo superato consistes in angusto saxi cacumine. Hic erat locus, in quo prospectus noster delineatus est, quem confido veram propositurum esse imaginem, quomodo venusta ilia regni pars sit constructa.

Mons Corcovado, i. e. gibber, pars est immensi illius jugi, quod prope a mari et saepe parallelo cum hoc tractu per totam provinciam Sebastianopolitanam et affines provincias maritimas percurrit, de qua causa vocatur Serra do Mar. Inter promontorium Cabo Frio et Pico de Parati, qui in limite provinciae australi est positus, hic montium tractus maritimus perpetuo jugo extenditur, solum sinu profundo Rio de Janeiro, quem Nitherohy autochthones vocaverant, et inde meridiem versus in littore planis illis et depressis campis, quos secat Rio Guandu (inter oppidum S. Cruz et Sepativa in ora situm) interruptus. Hujus jugi primus lapis et quasi angulus in sinus parte meridionali habendus est Pao d'assucar, nudus granitis conus, qui in extrema terrae ora, quae sinum ambit, ubique separatus, ad 582 pedes assurgit. Vicinus alter et validior angulus est Corcovado, quem ill. FREYCINETIIS 2298 pedes altum esse mensura invenit. Ab hoc igitur loco conspicuntur diversi rami laterales et quodam modo munimenta contraposita, in quae mons extenditur. Ora maritima et frequentes e ponto enatae insulae saxosae, caput magni sinus Sebastianopolitani et lacus mediterraneus, Lagoa de Roderigo de Freitas dictus, qui angusto canali per syrtim (Restinga) cum oceano ipso cohaeret, atque Caurum versus horizon longo montium tractu limitatur, cuius lineamenta fere corpus jacentis gigantis imitantur. Hoc elatius jugum item est pars montis Serra do Mar. Tendit illud a regione Govatacazes, nomine Serra dos Organs et Serra de Manga Larga versus meridiem, unde longius procedens dirimit aquas fluvii Rio Pirahy et ocenni, quippe inter S. Joao Marcos et Angra dos Reis copulatum cum monte maritimo, qui ibi Serra do Matto Grosso appellatur. His montibus tota provincia in duas partes dirempta est, quarum altera, propior a mari, humilis et plana Beiramar vocatur, altera, valles, alta et plana loca, montiumque cacumina complectens, pone juga

posita est et coeli mitiori temperamento praestat, Serra acima dicta. Hoc late extensum jugum constat e gneisso aut granite et insigne est cacuminum forma ardua et pyramidali, quam constat montibus organi nomen indidisse. Discedit ab hac communi facie mons Gabia, qui vivo solidoque saxo constructus fere forma cubica ascendit Africum versus a Corcovado et haud procul a mari, quem nulla mora in tabula XX. ad dextram animadvertes. Ante eum emergunt ex oceano parvae insulae nomine Tijucas. Hic mons (Gibia) novissima aetate archaeologorum ad se advertit animos, quod in aliqua saxorum planicie ex adverso maris literarum prisci caracteres 7—8 palmas longi detecti esse dicebantur. (Cfr. *Revista trimensal de historia e geographia, ou Journal do Instituto Historico geographico Brasileiro* I. 1839. p. 86. c. ic), sed isti literarum ductus dubium adhuc est an sint non mera vestigia vastantis saxa tempestatis. Quotquot montes e cacumine Corcovado spectantur, sunt densis et laetis sylvis obiecti: nam omnino tantummodo loca plana et ea maxime demissa videntur istic fuisse libera sylvis et arvali vegetatione amicta. Eum habitum pree se fert illa planities, quam vides in tab. XX. sinistra a Gabia et dextra a lacu mediterrâneo de Roderigo de Freitas positam, quam hodie fabrica pulveris pyri imperialis et hortus botanicus cum Theae sinensis plantationibus occupat; et pariter illa planities, quae in tab. XIX. a M. Pao d'assucar in terram interiorem versa, sepibus distincta et in cultos agros commutata appetet. Transeo ab hac tabulae nostrae parte ad Lagoa de Roderigo de Freitas. Hic lacus mediterraneus, fere 1/2 leucae diametro, ab Austro et Borea promontoriis Corcovado cinctus et obumbratus, oculis ex alto despicientis obversatur tamquam aqua plana, fusca, perquam caerulea, ita seclusus et eo severo vultu, quo non nullus e minoribus Alpium lacubus in Germania appetet. At coeli pellucidus aer supra eum diffusus, vegetatio troporum laetissima, quae per saxa stillantia, fertilia arva, larga dumeta eum complectitur ambitiosa, addit profecto ornatum, quem in nostris plagiis, minoribus naturae donis extuctis, frustra requires. A parte maritima accedit planities demissa et arenosa (Restinga), quam augustus canalis perrexit, quo ipso lacus et oceanus intersese conjunguntur. Omnes res demonstrant, hunc lacum mediterraneum, etiam nunc salsuginosum, prius fuisse sinum oceani et paullatim ab eo esse sejunctum. Tales lacus submaritimi syrtibus seclusi ad omnem oram Brasiliae et in provincia Rio de Janeiro saepius occurunt, sicuti paullo infra promontorium Gabia versus meridiem Lagoa de Comarim (Jacarepagua vel Jacarepauha) similis formationis reperitur. Prorsus singulari habitu sunt colles arenosi vel svrites (Restingas), humiles illae arenosaeque terrae partes, quas temporum decursus ex oceano quodam modo terrae continentis vindicasse videtur. Eae passim modo vestitae sunt propria quadam vegetatione, quae in interioribus terris nusquam aut perraro cernitur et physiognomiae tropicae Brasiliae singularem faciem impertit; ea dignissima est, quae a nativis botanicis accurate disquiratur. Eminent ibi juxta multas plantas maritimas, e.gr. *Salicorniam*, *Convolvolum brasiliensem*, *Philocerum vermiculare*, *Bucholziam maritimam*, *Portulacam pilosam*, *Moltinginem verticillatam*, certa *Gramina* et *Cyperacea*, uti *Stenotaphrum glabrum*, *Remirea maritima*, *Oncostylis arenaria*, bella filix *Acrostichum aureum*, quae hic saepe in magno consortio crescit longe lateque, species quaedam *Eriocauli*, *Xyris brevifolia*, *Utricularia*, *Coccocypselum*, *Hedyotis*, *Myrtaceae* plures, inter quas *Eugeniam Michelii* nomino, cuius fructus *Pitanga* gratissimum pomum, *Cestrum*, *Cassia*, *Jonidium*, *Loranthus rotundifolius*, arbores depravatae et humiles *Schinii terebinthifolii*, *Sophorae littoralis*, *Humirii parvifolii* et al. Passim deprehenduntur manipuli palmae, quae *Guriri* vel *Pissando* vocatur, *Diplothemii maritimi*. Eaedem aut cognatae species sunt, quae in septentrionali magis parte Brasiliae per colles arenosos in oceani littore vagantur. Ibi vero etiam frequentes vidi quasdam *Pisoniae* et *Coccolobae* species, *Chrysobalanum Icaco* et *Anacardium occidentale*. At conversi jam ab orientali picturae nostrae tabula (XX.) ad occidentalem (XIX.) habemus ante nos suspectum in magnum sinum Rio de Janeiro, haud dubie ilium ex venustissimis totius orbis terrarum. Propius a spectante procurrat meridionale littus sinus, cui affine est suburbium *Bota Fogo* et ad sinistram magis ipsius urbis pars prominet. Ultimam quasi crepidinem in hac parte sinus meridionali versus mare effingit grandis granitis conus *Pao d'assucar*, qui quidem ex tanta altitudine despiciendi minor appetet, quamquam nautae sub eo navigantes cum admiratione praerupta ejus arduaque saxa contemplantur. Juxta isthnum, quo ille cum continentis cohaeret, *Punta do Leme* in mare procurrat, extra quam insula rotunda, *Ilha da Cotintiba*, conspicitur. Sinistrorum

*e monte metae sacchari est peninsula, in qua imposita sunt castella S. Joao et S. Jose, quibus una cum munimentis S. Cruz in septentrionali sinus ora introitus in portum defenditur. In hac parte septentrionali magis in occasum ascendunt terrae procersus vario modo disscessi ac dentati, cui ipsi impositum est oppidulum Praya Grande. In medio freto insula valde munita Villegagnon et magis adversus fundum sinus fere óculos subterfugientem cernuntur etiam insulae de Mucangue, da Conceicao et do Viana tamquam natantes supra undarum lucidum aequor. Nihil equidem dico de multis collibus ac montibus, varia forma mare inter et extensa juga Organi montis interpositis, cuius ingentia lineamenta aspectus in septentrionali coeli parte finiunt. Ubi ne pictoris quidem ars naturae majestatem venustatemque satis valet et vere repreaesentare, ibi est, quod scriptor victus loco decedat: ibi Apparet divom numen sedesque quietae
Quas neque concutunt ventei neque nubila nimbeis
Aspergunt; neque nix aeri concreta pruína
Cana cadens violat: semper sine nubibus aether
Integer et large diflusio lumine ridet.*

Tradução

XIX e XX. Aspecto do topo do Morro do Corcovado, próximo à cidade de São Sebastião

Leitor benévolo, cada uma destas duas tábuas, que ofereço a ti, é uma diminuta imitação da magnífica pintura, à qual Thomas Ender, nosso grande amigo, companheiro na viagem ao Brasil, desenhou a partir do topo do monte do Corcovado com sua egrégia arte e com outras tábuas do Brasil, treinado pela expressão da Academia de Artes de Viena, ele as enviou para que lá fossem conservadas. Aquelas exibem um aspecto notável para a configuração da parte mais amena daquela baía do Rio de Janeiro, cuja natureza variada e grande, em verdade, e sua formação tão somente não são descritas em frases comuns. Novamente, entretanto, existe algo pelo que me queixarei convosco: estas minhas tábuas, por exemplo, destituídas de cor, foram suprimidas da admirável graça daquele céu translucido e do vívido calor do seu brilho.

A parte superior do monte Corcovado, observando o mar, é precipitada e assim a tal ponto em declive que apresentaria ter surgido de um oceano próximo tanto quanto ser fragmento de uma ingente ruína, parece-nos uma força demoníaca, que, outrora, imprimiu à terra a presente forma, tê-la cortado diretamente, submergindo a outra parte no mar profundo. Nenhuma planta pode firmar-se nestes paredões arduamente inclinados, oferecendo-lhes nada senão pedras de cor branco-violeta, granito e gnaisse, nas quais de um lado a outro o monte desenvolveu apatitas e granadas, que brilham com várias cores, em vicissitude da luz ou são veladas pelas nuvens que são traídas de encontro àquela parte. No lado contrário do oceano, porém, no lado reverso ao Ocidente e aos ventos da África, está situado um monte que se pode alcançar através de diversas trilhas em degraus, como se fossem arquibancadas, em direção à baía e à própria cidade, de onde não é difícil realizar a descida. A trilha para o topo do monte, a partir da cidade, passa através de campos cultivados, livres da mata fechada, demarcados com cercas até a primeira picada da trilha, na qual alcançamos o canal das águas, que chamam de Carioca, obra magnífica. Às vezes,

passarás através de lugares desnudos de mata, onde resplandece um lúcido fulgor do sol, a partir das vivíssimas copas das árvores e da relva ornada com flores; às vezes adentrarás em um agradável frio de um bosque escurecido. Depois de teres seguido através desta obra, um pouco adiante, alcançarás aquele lugar, em que a mesma fonte, ainda não fechada por arcos nas laterais, desagua livre, através das pedras de granito a partir da floresta, subindo através deste lugar. Por todo o lado estarás cingido por uma natureza pura e nativa. Por todos os lados abrem-se precipícios abruptos, que se enxaguam com gotejamentos recorrentes e irregulares, nos quais as ervas mais rasteiras, *filices arborescentes*, várias *Scitaminiae* e outras flores entre antigas árvores vigem abundantemente. Aos poucos, chegarás ao domínio das árvores mais rasteiras e menos suculentas, uma relva espessa está concentrada lá, superando-a, logo atingirás o estreito topo de uma rocha. Este foi o lugar em que o nosso prospecto foi desenhado, o qual confio que apresentará uma imagem verdadeira do modo que se constituiu aquela amável parte do reino.

O monte do Corcovado, isto é, uma corcunda, é parte daquela imensa cadeia de montanhas, a qual, aproximadamente a partir do mar e frequentemente com esta extensão paralela, atravessa toda a província da cidade de São Sebastião e províncias marítimas afins, por cuja causa é chamada Serra do Mar. Entre o promontório de Cabo Frio e o Pico de Parati, que está localizado no limite sul da província, este trecho marítimo de montes estende-se em uma cadeia perpétua de montanhas, apenas interrompida na baía profunda do Rio de Janeiro, que os autóctones chamaram de Nitherohy (Niterói), e a partir daí seguindo ao sul no litoral com aquelas planícies e campos em depressões, os quais o Rio Guadú corta, este situado entre a Vila de Santa Cruz e a Baía de Sepetiba. Deve-se considerar a primeira rocha, como pedra angular desta cadeia de montanhas, o Pão-de-Açúcar, na parte meridional da baía, um cone de granito desnudo, que em direção aos extremos limites da terra, que percorre a baía, separado por todos os lados, ergue-se até os 582 pés. Outro vizinho e tão valorosa pedra angular é o Corcovado, o qual o ilustríssimo Freycinetius descobriu ter a medida de 2298 pés de altitude. Deste lugar, então, são observados diversos ramos laterais, e, de algum modo, muradas contrapostas, em direção das quais o monte se estende, também se observam embocaduras marítimas e frequentes ilhas rochosas saídas do mar, o ponto central da grande baía da cidade de São Sebastião e lago mediterrâneo, a chamada Lagoa Rodrigo de Freitas, que em estreito canal, através de bancos de areia (restinga), está interligada com o próprio oceano, e à direção noroeste, em direção ao vento Cauro, se limita por longa extensão de montanhas, cuja delineação imita quase o corpo de um gigante adormecido. Esta cadeia montanhosa mais elevada é também parte do monte da Serra do Mar. Aquela estende-se da região de Goytacazes (Campos dos Goytacazes), com o nome de Serra dos Órgãos e Serra de Manga Larga, em direção ao sul, de onde seguindo mais longe divide as águas do rio Pirahy (Piraí) e do oceano, certamente entre São João Marcos e Angra dos Reis, acoplada com um monte marítimo, que se denomina aí Serra do Mato Grosso. Toda a província foi delimitada

em duas partes por estes montes, das quais uma, mais próxima ao mar, rasteira e plana é chamada Beira-mar, outra, que cerca vales, lugares altos e planos, o topo de montes, atrás da cadeia de montanhas, foi disposta e se distingue pelo temperamento mais manso do céu, chamada de Serra acima. Esta cadeia de montanhas tão extensa é composta de gnaisse ou granito e é insigne pela forma acentuada e piramidal de seus picos, o que consta ter imposto o nome de “órgão” às montanhas. Separa-se desta face comum o Morro da Gávea, que constituído em rocha viva e sólida, quase de forma cúbica, ascende na direção do vento Áfrico, a partir do Corcovado, e não longe do mar, o qual sem demora na tábua XX à direita perceberás. Ante a ele emergem do oceano pequenas ilhas de nome Tijucas. Este morro da Gávea, de novíssima idade, sorve a atenção dos arqueólogos, pelo fato de que em uma planície de rochas, do lado reverso ao mar, diziam terem sido detectados antigos caracteres entre 7 e 8 palmos de extensão (cfr. Revista Trimensal de história e geographia, ou Journal do Instituto histórico e geográfico brasileiro I. 1839, p. 86 com ilustrações), mas até agora tem sido posto em dúvida se esses caracteres de letras não são meros vestígios de tempestade que devastou as rochas. Quaisquer montes que sejam observados do pico do morro do Corcovado são cobertos com densas e agradáveis florestas, pois tão somente os locais planos e aqueles rebaixados ao máximo parecem lá terem sido livrados das florestas e cobertos da vegetação arval. Aquela planície traz à frente de si esta configuração física, planície esta que vês disposta na tábua XX, à esquerda da Gávea e à direita do lago mediterrâneo Rodrigo de Freitas, a qual hoje uma fábrica imperial de pólvora e o horto com plantações de *Theae sinensis* (chá chinês) ocupam; e da mesma forma aquela planície, que na tábua XIX, vertida do morro do Pão-de-Açúcar em direção às terras do interior aparece distinta por arcos transformada em campos cultivados.

Sigo desta parte de nossa tábua para a Lagoa Rodrigo de Freitas. Este lago mediterrâneo, de quase ½ léguas de diâmetro, cingido e sombreado de sul a norte pelos promontórios do Corcovado, se mostra aos olhos daquele que observa do alto como se fosse de água plana, fosca, de todo azul-celeste, a tal ponto isolado em seu severo aspecto, que aparenta algo dos menores lagos dos Alpes na Alemanha. Entretanto, o ar do céu transparente acrescenta um ornato certamente difundido sobre ele e a vegetação agradabilíssima dos trópicos que o cobre, através de rochas que gotejam, por campos férteis, por largos arvoredos pretenciosos, ornato este que em nossas regiões da Europa, estruturadas com menores dons da natureza, procurarás em vão. A partir da região marítima se apresenta uma planície rasteira e arenosa (restinga), a qual um estreito canal cruza, o mesmo pelo qual o lago e o oceano se encontram. Todas as coisas demonstram este lago mediterrâneo, até agora salsaginoso, antes ter sido uma baía do oceano e paulatinamente deste ter se separado. Tais lagos abaixo do nível do mar, separados por sirtes, ocorrem junto a todo território do Brasil e mais frequentemente na província do Rio de Janeiro; assim como um pouco abaixo do promontório da Gávea, em direção meridional, se descobre a Lagoa de Comarim

(Jacarepaguá ou Jacarepauhá) de formação similar.

As colinas arenosas ou sirtes (restingas) são de uma composição absolutamente singular, aquelas partes rasteiras e arenosas de terra, as quais o decurso das eras parece ter reivindicado do oceano, de algum modo, para a terra do continente. Estas, por todos os lados, de algum modo são recobertas com determinada vegetação própria, que nas terras do interior nunca ou raramente é encontrada e apresenta um singular aspecto à fisionomia tropical do Brasil; esta vegetação é tão singular que devia ser pesquisada por botânicos nativos acuradamente. Distinguem-se aí junto a muitas plantas marítimas, como por exemplo: *Salicorniam*, *Convolvolum brasiliense*, *Philocerum vermicularem*, *Bucholziam maritimam*, *Portucalam pilosam*, *Molluginem verticillatam*, algumas gramíneas e ciperáceas, como *Stenotaphrum glabrum*, *Remirea marítima*, *Oncostylis arenaria*, a bela filicínea *Acrostichum aureum*, que aqui frequentemente em grande comunidade cresce, longe e extensivamente, algumas espécies de *Eriocauli*, *Xyris brevifolia*, *Urticularia*, *Coccocypselum*, *Hedyotis*, diversas mirtáceas, entre as quais a de nome *Eugeniam Michelii*, cujo fruto, a pitanga, é agradabilíssimo pomo, *Cestrum*, *Casia*, *Jonidium*, *Loranthus rotundifoliis*, árvores disformes e rasteiras como *Schinii terebinthifolii*, *Sophorae littoralis*, *Humirii parvifolii*, entre outras.

Por todos os lados, grupos de palmeiras, que são chamadas *guriri* ou *pissandó*, *Diplothemis maritimi*. Estas mesmas ou espécies aparentadas são aquelas que se proliferam na maior parte da região setentrional do Brasil, por colinas arenosas no litoral do oceano. Vi ali em verdade também algumas espécies de *Pisoniae* e *Coccoloba*, *Chrysobalanus icaco* e *Ancardium occidentale*.

Por outro lado, já da tábua oriental de nossa pintura (XX), para a ocidental (XIX), temos ante nós, retornando à grande baía do Rio de Janeiro, sem dúvida, a mais graciosa entre todas as paisagens do globo terrestre. Mais perto, a partir de quem observa, a baía avança quanto ao litoral meridional, ao qual está em área afim o subúrbio afastado de Botafogo e mais à esquerda projeta-se parte da própria cidade.

O Pão-de-Açúcar, um grande cone de granito, figura como se fosse a última borda nesta parte meridional da baía em direção ao mar, o qual, em verdade, em tão grande altitude aparenta ser menor para quem o observa, ainda que marinheiros navegando sob este, com admiração, contemplam as rochas escarpadas e inclinadas dele. Junto ao istmo, em que ele está ligado com o continente, a Ponta-do-Leme prossegue em direção ao mar, além da qual se pode observar uma ilha rotunda, a ilha de Cotintiba. Do lado esquerdo, a partir do monte do Pão-de-Açúcar, há uma península, na qual foram edificadas as fortalezas de São João e de São José, pelas quais, juntas às edificações do Forte de Santa Cruz, na região setentrional da baía, a entrada para o porto é defendida. Nesta parte setentrional, mais em direção ao oceano, ascendem terras projetadas de modo variado, fendas e dentadas, parte esta que tem a pequena fortaleza de Praia Grande construída sobre si. No meio do braço de mar, nota-se a ilha de Villegagnon altamente fortificada e do lado contrário mais ao fundo da baía, quase fugindo aos olhos, notam-se as ilhas de Mocanguê, da Conceição e do Viana, como

se estivessem nadando sobre o mar translúcido de ondas. Em verdade, nada digo sobre as muitas colinas e montanhas, de variadas formas, interpostas entre o mar e as extensas cadeias de montanhas da Serra dos Órgãos, cujos vastos delineamentos ao horizonte delimitam seu aspecto na região setentrional do céu. Lá, em verdade, nem a arte do pintor tem o poder de representar o suficiente e verdadeiramente a majestade e a graça da natureza, ali está aquilo que um escritor, tendo vivido no lugar, definiria:

Aparecem o nume dos deuses e as quietas sedes
Que não ferem nem neves, nem as nuvens com neblinas
Aspergem, nem a neve condensada de ar, caindo
Com a branca geada, viola: sempre sem nuvens, o Éter
Íntegro e largamente, com luz difusa, ri.



Figura 3. Aquarela de Thomas Ender: vista do Corcovado a 1500 pés

3 | CONCLUSÃO

A título de conclusão podemos inferir que os textos dos naturalistas dos oitocentos em Latim Científico são um arquétipo da produção discursiva que pode ser analisada pela teoria da EL, tendo em vista que estes relatos, atualmente componentes da História das Ciências Naturais, sobretudo das áreas de Botânica e de Zoologia, descrevem linguisticamente a interação humana com o meio ambiente, inclusive com as paisagens naturais. Dessa forma, o pensamento científico que guiava os naturalistas e viajantes, partindo da Europa, por todo o globo, desenvolveu um gênero discursivo específico, a História Natural, que registrou, desde a organização de *Linnaeus*, uma interação específica entre língua e meio ambiente, como forma de se buscar compreender e descrever cientificamente a natureza. A Missão Austro-Alemã que percorre o Brasil no ano de 1817 é resultante política do Congresso de Viena em 1815 e do reequilíbrio de poder entre as nações europeias após a era do terror napoleônico.

O latim científico utilizado nos relatos dos viajantes e das academias científicas de então tornou-se a partir do século XVIII a língua de expressão das Ciências da

Natureza, como variante da Língua Latina Clássica e Renascentista, cujo uso se vinculou então a uma comunidade linguística específica, oriunda de universidades e institutos europeus e americanos do século XIX, frutos da revolução científica de cunho iluminista. O ambiente de uma língua pode ser definido como a sociedade, ou a comunidade linguística, que a usa como um de seus códigos, assim a comunidade científica teria o uso o do latim como seu principal código nesta época.

A relação do Latim científico com o Meio Ambiente (MA) dá-se em três níveis de interação, conforme a teoria da EL. O MA mental, que corresponde ao nível individual da linguagem, equivale na análise de textos de naturalistas do século XIX, ao uso individual do Latim científico, a questões intrínsecas de autoria do texto, sua estilística e da experiência específica do viajante e do naturalista no mundo natural, a sua observação da natureza, no caso de Carl von Martius, seria a observação do Brasil. O MA social, que se refere à comunidade linguística em interação, neste caso é relativo à comunidade acadêmica e científica dos oitocentos, em que o texto se insere, seu contexto social e político, e sobretudo à questão da recepção do texto e de sua mensagem. Por fim, o MA natural ou físico é o próprio objeto de observação relatado no discurso, seja a descrição de uma espécie da flora ou da fauna, ou uma visão holística da paisagem, com a descrição inclusive de caminhos e trilhas que o viajante percorreu e sua experiência pessoal registrada no discurso.

De uma forma geral, a visão de mundo (*Weltansicht*, para Humboldt), ou seja, a perspectiva perante o fenômeno observado, revela e evidencia aspectos notórios para o autor do texto, dando ênfase e omitindo situações em um jogo linguístico de um observador que descreve a sua experiência de observação de um determinado fenômeno natural. O narrar como uma crônica e diário de viagens, vinculado às imagens que atestam a veracidade do discurso, insere a percepção e a observação da paisagem em uma série de textos sobre a História Natural, que busca englobar, no sentido enciclopédico e iluminista do termo, a experiência individual como uma experiência universal. Por este fator, acredita-se que ao abrir mão de sua língua materna e nacional, adotando nos relatos o bilinguismo com o Latim científico, o autor busque adotar uma percepção internacional de sua comunidade linguística, descentralizada do ideário nacionalista que despontava no século XIX, buscando inclusive relatar paisagens e fronteiras naturais mais antigas do que as fronteiras políticas.

REFERÊNCIAS

COUTO, H. H. do. **Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente**. Brasília: Thesaurus, 2007.

ENDER, T. **Vista do cume do Corcovado, a 1500 pés de altura**. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Thomas_Ender_-_Vista_do_cume_do_Corcovado,_a_1500_p%C3%A9s_de_altura.jpg, acesso em 15 de dez. de 2017.

KALTNER, L. F. **Textos novilatinos do Brasil: estudos culturais sobre Carl F. P. von Martius**.

Curitiba: CRV, 2016.

MARTIUS, C. F. P. von. **Flora brasiliensis**. Stuttgariae et Tubingiae: Sumptibus J. G. Cottae, 1829-1833, 2v.

_____. **A viagem de von Martius. Flora Brasiliensis**. Tradução de Carlos Bento Matheus, Lívia Lindoia Paes Barreto, Miguel Barbosa do Rosário. Rio de Janeiro: Index, 1996.

SPIX, J. B. von & MARTIUS, C. F. P. von. **Viagem pelo Brasil 1817-1820**. Tradução Lúcia Furquim Lahmeyer. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. 3 v.

_____. **Reise in Brasilien**. München: Linadauer, 1823.

UM PASSEIO PELAS RUAS, CIDADES E VIDAS EM SULEIMAN CASSAMO

Fabiana de Paula Lessa Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro - RJ

Fabiana Rodrigues de Souza Pedro

Universidade Veiga de Almeida
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar o espaço urbano nos contos “José, pobre pai Natal” e “As mãos da vida”, que pertencem à obra *O regresso do morto* (1989), do escritor moçambicano Suleiman Cassamo. Busca-se percorrer a cidade ficcional que tanto atrai, quanto segregá os sujeitos das classes sociais mais baixas, além de os submeterem a todo tipo de violência. Chama a atenção para os migrantes, nem sempre encontram as condições favoráveis, abrigando-se às margens, e por lá sobrevivendo. Em “José, pobre pai Natal”, a mulher espera pelo marido que saíra cedo a fim de vender tripas nas ruas da cidade. Entre a partida e a chegada, o narrador vai revelando as mudanças pelas quais passara Lourenço Marques (atual Maputo) desde a vinda do casal. Já em “As mãos da vida”, o narrador descreve as transformações no cenário citadino após a independência de Moçambique. Como resultado, a exclusão e/ou a expulsão dos que não se adaptam a nova realidade. E a urbe é (re)pensada pelo viés literário.

PALAVRAS-CHAVE: Ruas; Cidades; Moçambique; Contos; Cassamo.

ABSTRACT: The present work has the objective of analyzing the urban space in the short stories “José, pobre pai Natal” and “As mãos da vida”, that belong to the work *O regresso do morto* (1989) of the Mozambican writer Suleiman Cassamo. It seeks to traverse the fictional city that attracts so much, as it segregates the subjects of the lower social classes, besides subjecting them to all kinds of violence. It draws attention to the migrants, not always find favorable conditions, sheltering the banks, and surviving there. In “José, pobre pai Natal”, the woman waits for her husband who had left early to sell casings on the streets of the city. Between the departure and the arrival, the narrator reveals the changes that Lourenço Marques (now Maputo) had experienced since the couple’s arrival. Already in “As mãos da vida”, the narrator describes the transformations in the city scene after the independence of Mozambique. As a result, the exclusion and / or expulsion of those who do not adapt to the new reality. And the city is (re) thought by the literary bias.

KEYWORDS: Streets; Cities; Mozambique; Tales; Cassamo.

E, diariamente, chegava mais gente. Cada um sua língua, seus costumes. Cada um suas ambições e meios muito pessoais para realizá-las.

Cada um, sozinho no seio de tanta gente.

(Suleiman Cassamo)

É só o amor, é só o amor;
Que conhece o que é verdade;
O amor é bom, não quer o mal;
Não sente inveja ou se envaidece.

(Renato Russo)

Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2001, p. 714), concebe-se cidade, entre outras acepções, como sendo

aglomeração humana de certa importância, localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e a outras não relacionadas com a exploração direta do solo.

Partindo desse conceito, o que é ler e/ou escrever uma cidade? O que é ler e/ou escrever uma cidade periférica?

A leitura que se faz muitas vezes das cidades periféricas passa a impressão de ser a mesma pelas características apresentadas e/ou pelas condições vividas por seus habitantes, mas não é. Observa-se que há pontos comuns apenas. Com um olhar perspicaz, o escritor capta as especificidades locais, o que está no centro, o que está no entorno, revelando-nos através da escrita as mazelas sociais, como também a força humana para superá-las.

O espaço urbano, nos textos, vai ocupar uma posição de destaque. Imagens de Lourenço Marques/Maputo e suas áreas periféricas vão sendo reveladas, como toda sua vida social repleta de contrastes. Isto é o que nos propomos: percorrer a urbe construída ficcionalmente à margem do sistema central/capitalista, refletindo de certa forma o processo de colonização.

A África é saqueada, dividida e ocupada pelas potências da Europa a partir do século XV. Milhões de africanos são escravizados por essas nações, que mantiveram a exploração de recursos naturais e da mão de obra mesmo após o fim da escravidão. As lutas anticoloniais desenvolvem-se, principalmente, na segunda metade do século XX e misturam-se aos conflitos da Guerra Fria. Persistem rivalidades étnicas entre populações de países cujas fronteiras foram criadas pelas nações europeias no final do século XIX, não respeitando a configuração geopolítica preexistente.

O domínio português, na região de Moçambique, iniciou-se no século XVI e estendeu-se por quase 500 anos. A opressão, o cerceamento da liberdade e as disputas (inter)nacionais na África, que percorreram séculos, refletiram incisivamente nas relações humanas, mas não conseguiram apagar a força das tradições culturais

que ressurge no século XX para reconstruir a identidade nacional. Vale mencionar que se constituiu uma identidade híbrida, formada pelo contato com os portugueses e outros povos do Índico.

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo da hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma pelo hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2013, p. 87)

É impensável a ideia de identidade pura, especialmente, em países colonizados, onde as trocas foram inevitáveis, como se observa nos contos. Em “José, pobre pai Natal”, a mulher espera pelo marido que saíra cedo para vender tripas nas ruas da cidade. Entre a partida e a chegada, o narrador vai contando as mudanças pelas quais passara Lourenço Marques (atual Maputo) desde a vinda do casal.

Narrado em 3^a pessoa, concentra-se no dia 24 de dezembro de 1953, mas transita nos tempos: passado – quando rememora a chegada do casal à cidade – e presente – a expectativa da volta para casa de José; nos espaços: a casa (privado), a rua (público) e a varanda (entrelugar), como se vê, no início da narrativa, “Uma mulher, na varanda, espera seu homem” (CASSAMO, 1989, p. 53). Mais adiante se observa a presença do narrador onisciente intruso, ao tecer considerações acerca das personagens: “Quem se recorda de um casal que, numa tarde de um dia distante, chegou montado num burrinho?” (CASSAMO, 1989, p. 53)

É comum o trânsito entre as pessoas de áreas pobres para as ricas. Ao pensar um país internamente, os deslocamentos ocorrem para regiões mais desenvolvidas, deixam suas cidades em busca de outras, que pressupõem em melhores condições para atender suas necessidades básicas: moradia, trabalho, escolas, etc. Partem com poucos pertences para terras desconhecidas repletos de expectativas, muitas vezes se deparam com situações até mais precárias do que as vividas na terra natal.

A narrativa passa-se no final do período colonial em Moçambique. Os anos 1950 caracterizaram-se como um momento de reação, de mobilização por parte da sociedade, começa-se a reagir contra o estado das coisas. Com tantas mudanças no mundo pós-guerra, não era mais cabível as colônias de exploração. Embora se saiba que as grandes potências utilizaram outras formas de dominação, de colonização. Os mais fortes sempre pretendem dominar os que consideram mais fracos, seja política, econômica e até culturalmente, conforme discute Edgar Morin:

No começo do século XX, o poder industrial estendeu-se por todo o globo terrestre. A colonização da África, a dominação da Ásia chegam a seu apogeu. Eis que começa nas feiras de amostras e máquinas de níqueis a segunda industrialização: a que se processa nas imagens e nos sonhos. A segunda colonização, não mais horizontal, mas desta vez vertical, penetra na grande reserva que é a alma humana.

(...)

A segunda industrialização, que passa a ser a industrialização do espírito, e a segunda colonização que passa a dizer respeito à alma progridem no decorrer do século XX. Através delas, opera-se esse progresso ininterrupto da técnica, não mais unicamente voltado à organização exterior, mas penetrando no domínio interior do homem e aí derramando as mercadorias culturais. (MORIN, 1987, p. 13)

O que se vê é a constante busca pela dominação, pelo poder interna e externamente. Por exemplo, Portugal foi um dos últimos países a reconhecer a independência de suas colônias africanas após anos de guerra. As condições não se sustentavam mais tamanha a precariedade em que todos viviam. De fato, ocorreu uma pequena urbanização na capital da colônia, porém, se olhasse ao redor, a população vivia em péssimas condições, miséria, fome, opressão, violência.

Malhangalene era, na altura, de uma geometria de linhas tortas. Proliferavam tendas, tectos de plástico rasgado, coberturas de lona, em zinco podre e paredes de caniço transparentes. Débeis, toscas barracas no caminho do vento Sul. Lareiras ao relento, ao sol e à chuva.

Terra de gente estranha, terra de gente ganha-pão à custa do próprio suor, gente pacífica. Mas também, Malhangalene de mabandido.

E, diariamente, chegava mais gente. Cada um sua língua, seus costumes. Cada um suas ambições e meios muito pessoais para realizá-las.

Cada um, sozinho no seio de tanta gente. (CASSAMO, 1989, p. 53)

Os lugares destinados aos migrantes pobres situavam-se nas margens da capital Lourenço Marques/Maputo. É inegável a atração que as cidades exercem mesmo em países periféricos, ou ainda colônias, lá é onde se imagina encontrar emprego, salários mais altos, habitação, escolas, hospitais, meios que possibilitem uma vida digna, o que nem sempre acontece.

De certa forma, os “bairros de caniço”, como eram conhecidos, recebiam todos os que chegavam de diferentes regiões. Embora encontrassem lugar para morar, cercado de pessoas, sentiam-se sós, solidão. Abandonavam seus familiares, sua comunidade em busca de sonhos que não veem perspectiva de se realizar, tornando a vida mais difícil. Além disso, os habitantes da periferia não eram bem vistos pela elite local. E “a casa dela é o início, ou o fim, da cidade do cimento. Quem pensava que a cidade cresceria assim? Perto não havia fábrica, não tinha sirene. O zorro singelo do burro marcava o dina.” (CASSAMO, 1989, p. 53)

Vale ressaltar a demarcação das fronteiras entre bairros pobres – de caniço – e ricos – de cimento. A casa do casal encontra-se na divisa entre esses dois mundos tão desiguais. Percebe-se certa urbanização, industrialização pela presença de fábricas, onde as sirenes passaram a marcar os horários de entrada, de saída e os intervalos dos operários, abandonando o som propiciado pelos burros. Até mesmo a substituição de um animal por um objeto eletrônico sinaliza os novos tempos.

Ao referir-se ao espaço do colonizador e o do colonizado, Frantz Fanon expõe:

A zona habitada pelos colonizados não é complementar da zona habitada pelos colonos. Essas duas zonas opõem-se, mas não a serviço de uma unidade superior. Regidas por uma lógica puramente aristotélica, elas obedecem ao princípio de exclusão recíproca: não há conciliação possível, um dos termos é demais. A cidade do colono é uma cidade sólida, toda de pedra e ferro. É uma cidade iluminada, asfaltada, onde as latas de lixo transbordam sempre de restos desconhecidos, nunca vistos, nem mesmo sonhados. (...)

A cidade do colonizado, ou pelo menos a cidade indígena, a aldeia negra, a *medina*, a reserva é um lugar de mal afamado, povoado de homens mal afamados. Ali, nasce-se em qualquer lado, de qualquer maneira. Morre-se em qualquer lugar, de qualquer coisa. É um mundo sem intervalos, os homens se apertam uns contra os outros, as cabanas umas contra as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, esfomeada, por falta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. A cidade do colonizado é uma cidade agachada, de joelhos, uma cidade prostrada. É uma cidade de pretos, de “turcos”. (FANON, 2010, p. 55-56)

Os contrastes na cidade são visíveis em vários aspectos já mencionados, e os meios transportes utilizados inserem-se entre eles. Os mais pobres circulavam de burros, de carroças, enquanto os que tinham um maior poder aquisitivo, de carro, mesmo usados, mais antigos. Como se observa na fala do narrador, a vizinha do casal deslocava-se de calhambeque:

O calhambeque arrancou. Iriam à Missa de Galo?

E ali, quem vinha montado? Não seria o José? Era ele!... E a carroça?...

À luz do candeeiro da esquina, o burro virou cavalo. Lá em cima, na sombra que caía da aba do chapéu, os olhos do cavaleiro eram duas esferas de aço em brasa. Os braços caíam ao longo do corpo, tenazes, metálicos. Mais abaixo, pernas compridas desciam da sela. Eram de carvão brilhante mas com vigor de ferro.

Mas eis que agora bate com força. As crianças acordam. Ela sai. Choca com os olhos do burro. Vai à carroça: Com os braços de um Cristo pregado na cruz, José jazia. Tinha olhos esbugalhados, e a barba branca de Pai Natal pintada de escuro sangue.

Foguetes riscavam o céu de Lourenço Marques.

Um grito de mulher encheu a meia-noite.

Foi no Natal de 1953. (CASSAMO, 1989, p. 54)

Os diferentes modos de vida na cidade foram sendo expostos. A desumanidade do sistema colonial que impôs duras restrições aos colonizados em sua própria terra que não foram apagadas totalmente. Mudam-se os governos, mas muito pouco os homens que detêm o poder e vivem da exploração do outro.

É possível notar a presença das religiões cristãs, como José, nome da personagem central, que remete à figura bíblica de “José, o carpinteiro”, esposo da virgem Maria e pai de Jesus Cristo. Operário, é tido como “Padroeiro dos Trabalhadores”, e, pela fidelidade a sua esposa e dedicação paternal a Jesus, como “Padroeiro das Famílias”.

Embora haja uma (des)construção da imagem de José. Outra evidência: a casa é construída, quando chegam, com caixas de biscoito “Maria”, o nome remete à mãe de Jesus, e elas são responsáveis pelo teto, pelo abrigo da família. Por fim, a menção a Cristo pregado na Cruz. Seria referência a um novo tempo?

Na visão de mundo africana, a morte não é o fim, é apenas o começo de um novo ciclo da vida que é eterno, como discute Kabwasa (1982). Vale lembrar que as missões religiosas cristãs organizavam as escolas no período colonial e, mesmo depois da independência, essas religiosidades não deixaram de existir no país, misturaram-se a elementos da cultura africana.

Nomear Lourenço Marques é, portanto, uma forma de deixar marcado o período colonial que estava encerrando-se. As ideias de liberdade, que estão sendo difundidas na sociedade, fortalecem-se, daí culminando com a guerra de libertação na década de 1960. Foguetes riscaram o céu de Lourenço Marques, iluminando-o, anunciando outro dia, e quem sabe de luz?! Esse “grito de mulher” que explode é de toda a sociedade que não aguenta mais a violência a que está submetida. E o som enche a “meia-noite” que pode simbolizar a passagem para um novo dia, um começo que aponta em meio à tragédia.

Já em “As mãos da vida”, põe-se por escrito a história de Djimo, personagem que representa tantos homens que seguem para a cidade em busca de uma vida melhor, acompanham seu crescimento e nem sempre se adaptam às mudanças. Quando mais velhos podem encontrar dificuldade de adaptação, tornando-se, inclusive, “presas” fáceis nas armadilhas da cidade.

Djimo trabalhou a vida toda entregando mercadorias em sua carroça, mas os tempos mudaram, e o trabalho escasseou. Outros meios de transporte passaram a exercer tal atividade de forma mais rápida e eficaz, assim algumas carroças foram sendo substituídas, porém o que fazer com as pessoas? No “mundo moderno”, quando não há espaço para determinada função, os trabalhadores acabam abandonados, isolados, excluídos.

Observa-se que o desenvolvimento nas cidades mais pobres, geralmente, não é acompanhado de melhor qualidade de vida para todos. Os avanços técnicos não se preocupam com o ser humano, os empregados ou são excluídos, ou continuam vivendo com o mínimo para subsistir. Para uns enriqueceram, a maioria vive em condições miseráveis. Sendo assim, os migrantes, quando não veem mais possibilidade de sobrevivência, retornam à terra natal.

Inicia-se o conto com o narrador onisciente apresentando o espaço em transformação:

Quem antes o vira passar, no seu passo trôpego, não julgaria tratar-se do mesmo burro. Fora sempre fantástica a visão da engrenagem dos ossos, tenaz como de aço fosse, debaixo da pele coçada. A cada passo rangia; os músculos, correias dessa engrenagem, dilatavam e vibravam; a baba escorria pelos beiços. A carroça, carregadíssima, lá ia, ora no pó, ora na lama, no asfalto ou no areal, rolando, rolando, rolando.

Agora, porém, livre da carga de sempre, marchava altivo, a cabeça erguida, digno de ser burro. (CASSAMO, 1989, p. 39)

Através da descrição, infere-se que a personagem realizava o transporte de carga em sua carroça pelas ruas da cidade. O trabalho era intenso para ambos. Devido à urbanização, algumas atividades foram substituídas, ou realizadas em menor escala, levando o trabalhador cada vez mais à marginalidade, à pobreza. Apesar do crescimento, a divisão entre bairros pobres e ricos era bem demarcada.

Na rua, a multidão, em destinos cruzados, afastava-se para o burro passar. Nos quintais de caniço e de zinco podre, podia perceber-se uma mulher de capulanas arregaçadas, as pernas em V invertido. O mijo morno e a água suja desciam a rua e o mau cheiro subia na atmosfera de telhados de chapa e lona fulgindo ao sol. (CASSAMO, 1989, p. 39)

À medida que as cidades crescem, passam a ter mais infraestrutura, comércio, fábricas, indústrias, áreas de lazer, enfim, circulação de renda na economia, o que atrai muitas pessoas, levando a migrarem em busca de emprego a fim de obterem qualidade de vida. Nem sempre atingem o objetivo. Na maioria dos casos, vão compor a periferia do centro urbano, deixando visível o fosso social existente.

Configura-se um espaço dual: de um lado, a cidade formal – cimento, asfaltada, limpa – e, de outro, a cidade informal – “caniço e zinco”, de terra, suja. Comprova-se a ausência do Estado nas “cidades de caniço”, onde as construções são precárias, frágeis, erguidas sobre a terra, sem saneamento básico.

E a continuidade desse estado de miséria é decorrente da ganância dos homens. Em África, por exemplo, muitos países possuem grandes reservas minerais, podendo proporcionar à população qualidade de vida. No entanto, os governantes responsáveis por gerir esses bens não dividem as riquezas como deveriam. A maior parte da sociedade, portanto, vive na extrema pobreza para poucos desfrutarem dos ganhos. A desigualdade social contribui para o aumento da violência na cidade.

Os comboios de burros largavam de Missavene e Mavalene para vários destinos: Laulane, Coumponi, e Polana-Caniço, a noroeste; Huelene, a norte; Nhagóia e Jardim, a nordeste; Xipamanine, Chamanculo, Mafalala e Maxaquene, mais para sul. Atravessavam assim, de ponta a ponta, a cidade de caniço, até ao Alto-Maé e Malanga, com fardos de mboa, ncancana, nhangana, dledlele e mathapa, vendidos aos montinhos, à porta do quintal, a lenha e o carvão cada vez mais raros e caros. (...)

Disputando o asfalto aos veículos automotores foi descendo a Karl Marx. No sinal vermelho, o velho Djimo asobiou e o burro, obediente, parou. (CASSAMO, 1989, p. 39-40)

A geografia da cidade apresentada mostra um pouco da dinâmica social, onde o velho (carroça) e novo (automóvel) compartilham o mesmo espaço. Apesar de ser a capital do país, Maputo era uma cidade rudimentar que transportava basicamente

produtos agrícolas, mais voltada para a exploração dos recursos naturais.

Empregar os nomes na língua nativa é uma forma de (re)afirmar sua identidade. Vale citar que nomes foram alterados após a independência, porque não lhes traziam referências. Por exemplo, a capital Lourenço Marques, explorador português, passou a se chamar Maputo, um rio do sul de Moçambique. É interessante assinalar o ponto de vista de Stuart Hall sobre a construção da identidade:

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas”. (HALL, 2006, p. 50-51)

Além disso, marca o tempo histórico ao mencionar a rua Karl Marx, nome dado no pós-independência, tendo em vista que a nação recém-liberta tinha por base o modelo socialista. José Luís Cabaço justifica a opção da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) pela via socialista da seguinte forma:

Foram, contudo, as desigualdades sociais, a violência, os abusos, a iniquidade na distribuição de renda e benefícios e a exploração do sistema colonial que, criando um sentimento de revolta e uma sede de justiça, constituíram os factores decisivos na opção dos guerrilheiros. A prática da luta armada implicava um profundo envolvimento com os camponeses, uma íntima relação do pensamento nacionalista com a vida do povo, a consciência da sua miséria, mas também da sua criatividade e das suas capacidades de sobrevivência perante situações tão difíceis. (CABAÇO, 2009, p. 314)

Com o tempo, as lutas internas pelo poder, apoiadas pelas grandes potências os Estados Unidos e a ex-União Soviética, e as próprias mudanças no contexto mundial ao longo das décadas levaram a certo afastamento das ideias socialistas. É difícil colocar em prática qualquer sistema que tenha como objetivo o bem-estar social. Enfim, fazer referência a “Karl Marx” é trazer à tona um modelo de mundo ideal, mais igualitário, o que poderia ter sido.

– Estou cansada da cidade, Pai do Juse – dizia ela. – Quantas vezes eu te disse? Quantas? Não é como no tempo em que vendias tripas...

E o velho recorda com saudades esses tempos:

– A mbongolo! ya marhumbo! A mbongolo! ya marhumbo!..

E a carroça rolava, parava, vendia...

– Agora está tudo difícil. É carvão, é comida, é tudo! Até as folhas murchas são dinheiro. Hoje, o que vale esse dinheiro? Voltemos para a terra do Pai Juse...

O sinal mudara para verde, os carros buzinavam, os condutores gritavam, os olhos quase a saltarem de fúria.

O velho, assustado, deu um tau-tau no burro. O burro arrancou, quase atirando-o para trás. A carroça lá foi, rolando, rolando e rolando.

Essa mesma terra, a Moamba, que o veria agora de regresso. Mas não de mãos vazias: compraria uma charrua com o fruto de anos e anos de trabalho com o burro. (CASSAMO, 1989, p. 40)

Toda a agitação do meio urbano percebe-se não só pela multidão nas ruas, mas também pelo comportamento das pessoas, no caso dos motoristas, que aos gritos exigiam a partida do burro. Outro fato que marca as transformações são as regras sociais, como a sinalização de trânsito. Parece contraditório, mas as condições de vida ficam difíceis na cidade após a independência. Falta o mínimo para a sobrevivência que é a alimentação.

É comum as pessoas migrarem com objetivo de retornarem à terra natal depois de conseguirem certa estabilidade financeira, ou, simplesmente, terem conseguido juntar algum dinheiro para ter como se manter por um período na volta. Um dos motivos de Djimo ir à cidade foi este: ter dinheiro para comprar uma charrua para trabalhar. Porém, quando o sonho tornara-se mais próximo de se concretizar, é assaltado. São muitas estratégias utilizadas pelos criminosos a fim de conseguir dinheiro fácil nas ruas da cidade, como: vestir-se bem para não despertar suspeitas, fugindo do estereótipo de maltrapilho. Além do efeito “surpresa” e tentar ludibriar a vítima.

Ele (Djimo) começou a narrar, devagar.

Eram dois homens, de casaco e gravata. Quem diria que não eram do Banco? Gritaram:

– Eh! Pára aí!

Parou.

– O teu cheque não está em ordem.

O cheque? Não estava em ordem? Ficou atrapalhado, o chão tremeu. O chão ou ele?

– Da cá o dinheiro!

Boquiaberto passou-lhes a massa.

– Siga-nos.

Segui-lhes.

– Aguarde aqui! Vamos resolver com o gerente.

Ficou espetado “a ver navios”. (...)

– Não se fala mais da charrua. Ainda tenho mãos, Pai do Juse. Não morreremos de fome enquanto as tiver. Estas mãos.

O velho Djimo olhou para as mãos da mulher: Mãos de amor, mãos do milho, mãos da vida. (CASSAMO, 1989, p. 42-43)

Como se não bastasse os problemas em uma cidade, os habitantes ainda têm que lidar com a violência urbana. São enganados a tal ponto que se sentem reduzidos a nada, um grande vazio. E o pior é pensar que poderia ser uma pessoa responsável por

administrar seu dinheiro. Constatase, portanto, a perversidade humana nestas faces: o descaso do governo com as áreas periféricas, “cidades de caniço”, e a violência cotidiana.

Diante do exposto, se por um lado, percebe-se a ausência da Metrópole/ Estado, através da marginalidade, da violência, da exclusão, da falta ou ineficácia dos serviços públicos; por outro, sente-se o amor presente na vida dos que convivem, chave para uma sociedade mais solidária, e quem sabe justa?

REFERÊNCIAS

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: UNESP, 2009.

CASSAMO, Suleiman. **O regresso do morto**. Maputo: Associação dos Escritores Moçambicanos, 1989.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad.: Enilce A. Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KABWASA, Nsang O’Khan. “O eterno retorno”. In: **O Correio da Unesco**, Brasil, 1982, ano 10, nº 12, p. 14-15.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: Neurose**. Trad.: de Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A produção social da identidade e da diferença”. In: _____. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. p. 73-102.

PROCEDIMENTO LITERÁRIO DE PAULINA CHIZIANE “VENTOS DO APOCALIPSE”

Lídia Maria Nazaré Alves

UEMG - Unidade Carangola
Carangola- MG

Ivete Monteiro de Azevedo

UEMG - Unidade Carangola
Carangola- MG

Ana Maria de Carvalho Leite

Escola do Futuro
Manhumirim - MG

da crise. Entendeu-se que houve resgate de elementos da tragédia, a fim de promover acurada reflexão sobre marcas de imposição cultural da matriz colonizadora ibérica e também norteamericana no povo moçambicano, desestabilizando suas identidades.

PALAVRAS-CHAVE: elementos do trágico; guerra; imposição cultural; fragmentação; identidade; Ventos do Apocalipse

ABSTRACT: In studies about the mark of the crisis in contemporary novels, the critic Lúcia Helena observes that some elements of the Greek tragedy are used in order to make possible questionings about the man. The objective of this article was to verify if the Mozambican writer, Paulina Chiziane, used the same procedure to narrate her novel “Ventos do apocalipse”, considering that the novel can be understood as a writing of the crisis. It was understood that there were rescues of elements of the tragedy, in order to promote accurate reflection on the cultural imposition marks of the colonizing Iberian and North American matrix in the Mozambican people, destabilizing their identities.

KEYWORDS: tragic elements; war; cult imposition; fragmentation; identity; Winds of the Apocalypse

RESUMO: Em estudos sobre a marca da crise em romances contemporâneos, a crítica Lúcia Helena observa que alguns elementos da tragédia grega são utilizados a fim de viabilizar questionamentos sobre o homem. Objetivou-se, neste artigo, verificar se a escritora moçambicana, Paulina Chiziane, serviu-se do mesmo procedimento para narrar o seu romance “Ventos do apocalipse”, considerando-se que o romance pode ser entendido como uma escrita

1 | O RESGATE DO TRÁGICO

Ao discutir sobre a ficção da crise em *O drama ilimitado e autodefinidor da ficção*, Lúcia Helena (2005) utiliza-se do romance *A marca humana* (*The human stain*, Roth, 2000) para fazer ver que o pensamento trágico e o sentimento da crise são aspectos inovadores em algumas poéticas da contemporaneidade, principalmente, e que esses elementos viabilizam um novo movimento de reflexão sobre a escrita e a dramaturgia da subjetividade. Para Lúcia Helena esses dois aspécitos fazem compreender melhor como a literatura contemporânea apresenta críticas, projetos, hipóteses, avaliações e rediscussões dos valores artísticos, políticos, econômicos e culturais, mas não só, ela considera ainda que o insistente ‘elogio das diferenças’ étnicas e de gênero não são suficientes para conduzir ao surgimento de uma consciência social mais atenta ao todo, e capaz de reacender a necessidade de um alerta que nos envolva em um sentimento íntimo da coletividade de forma que sejam recuperados elos comunitários, para que se possa enfrentar o disseminado sentimento de dispersão que se tem abatido sobre a consciência. (HELENA, 2005, p.94).

Além desta necessidade de alcance social tão bem articulada e comprometida com valores humanos, via literatura, a crítica ainda manifesta seu interesse neste tipo de estudo, porque acredita que as ficções da crise “denunciam os sintomas de uma grande crise nas relações entre os homens e o mundo, examinando contradições profundas e inconsistências nas relações entre o ser e a essência” (HELENA, 2005, p.96)

Gostaria de reforçar tais reflexões, a partir da leitura de “Ventos do apocalipse” da escritora moçambicana, Paulina Chiziane escrito em (1995), que acredito ser uma escrita feminina da crise. Segundo Nelly Richard (1980, p. 33) a escrita feminina expressa de forma realista situações da vida que foram experimentadas pela mulher, ou apresentam personagens que são exemplos de tomada de consciência anti-patriarcal. O romance de Paulina apresenta essas características:

1. É fruto de uma experiência de vida: a guerra civil e outros conflitos que foram desencadeados após a Independência, pela RENAMO e pela FRELIMO.
2. Apresenta a personagem narradora Minosse, fazendo a travessia da resignação para a liberdade de ação e expressão;
3. o personagem Sixpense realizando sua travessia, da individualidade para a coletividade;
4. o desejo dos velhos de construir uma nova história;
5. o sentimento de coletividade e solidariedade em torno do nascimento do filho de Doane e da receptividade dos mais necessitados.

O gênero que se adequa com mais propriedade à escrita que tematiza uma crise cultural em andamento é a tragédia, (CF VERNANT, 2001) por tratar-se de um texto que propõe

1. questionamentos,

2. uma mensagem a ser decifrada, tanto a partir das razões da inquietação do homem, como na sua maneira de representar tais inquietações, via teatro.

Neste gênero o diálogo era imprescindível e objetivava encenar as ambigüidades da linguagem. Como a tragédia é contemporânea do nascimento da cidade com suas leis, o motivo dessa ambiguidade da linguagem era levantar um questionamento sobre a lei antiga e a nova lei que começava a se desenvolver na Grécia.(CF VERNANT, 2001)

Na lei antiga o herói ficava à mercê do capricho dos Deuses e a justiça era feita a partir do derramamento de sangue.

Na nova lei o homem era chamado à refletir sobre as suas responsabilidades, porque na cidade ele era o sujeito da sua história. Qualquer infração seria julgada pelo Tribunal. (CF. VERNANT, 2001) Essa relação entre responsabilidade e julgamento via reflexão sobre o modo de articulação da obra é que faz com com Lúcia Helena acredite que o pensamento trágico possa nos alertar e nos envolver em um sentimento íntimo da coletividade. Escolhi Paulina Chiziane porque ela faz ver melhor as consequências perversas da imposição de valores culturais quando não se leva em conta uma articulação dialógica entre o antigo e o novo.

Na abertura de “Ventos do Apocalipse” há um prólogo sob o qual aparece um convite do destino. Ele diz “Vinde todos e ouvi/Vinde todos com as vossas mulheres/e ouvi a chamada./Não quereis a nova música de timbila/que me vem do coração?”. A partir deste ponto o destino começa a contar três histórias que considero o embrião da narrativa maior “Ventos do apocalipse”. Ele diz: “Quero contar-vos histórias antigas, do presente e do futuro porque tenho todas as idades e ainda sou mais novo que todos os filhos e netos que hão de nascer. Eu sou o destino” (CHIZIANE, 1995, p. 15).

Nessa história ele nos conta:

que Mananga fôra um paraíso:

que os homens obedeciam as leis da tribo.

que os reis tinham poderes sobre as nuvens.

que o negro dialogava com os deuses da chuva.

Mas que diante das infâmias das novas gerações os deuses começaram a vingar-se e a maldição tomou conta da cidade.

A segunda história fala da guerra e de como os pais matavam os filhos para evitar que o choro atraísse o inimigo “Nos momentos de perigo, a solidariedade é a lei: ou morre um por todos ou todos por um” (CHIZIANE, 1995, p. 19)

A terceira fala da beleza de Massupai, a negra sereia das terras chopes. Uma linda jovem que se unira a um general e em nome desse grande amor matara seus próprios filhos e traíra sua própria tribo, conseguindo informações que a levaram à ruína sob as órdens do general. Todavia o grande soberano Muzila fôra alertado que seu trono estava ameaçado por esse general. Muzila manda matá-lo e seu

corpo é abandonado sem direito ao túmulo. A bela sereia enlouquecida revolvia as sepulturas em busca de seus filhos.

Essas histórias – espécie de lendas - que pertenciam ao passado e atravessaram as gerações estavam gravadas no imaginário Moçambicano. Eram contadas dos antigos para os jovens, oralmente. Portanto, esta marca de oralidade, relegada a segundo plano, na ótica do colonizador, vem à tona no romance. É, pois, uma característica da literatura africana-moçambicana. Elas fazem parte do *corpus* do romance “Ventos do Apocalipse” e funcionam também como prólogo. Num processo de metaficação Paulina as recupera, já a partir da primeira parte de “Ventos do Apocalipse”, para retomar a velha ideologia, construída por tinta colonizadora, que aponta o negro e afrodescendentes como destinados ao sofrimento.

Os leitores desatentos objetariam dizendo que, de fato, os sofrimentos narrados pelo destino repetiram-se. Repetiram-se, no âmbito textual, mas Paulina não os retoma sem nos fazer entender que sua repetição é construída pelo homem, não se trata de algo predestinado, como pode parecer ao leitor apressado. O texto literário se nos abre como um espaço de questionamento sobre vidas, sobre destinos. O fato interessante e que confirma o pensamento de Lucia Helena é o resgate da tragédia Grega tanto no que diz respeito ao seu modo de construção –o assunto da tragédia era buscado no passado Grego (CF. VIDAL-NAQUET & VERNANT) - , quanto no que diz respeito ao desenvolvimento temático. Nesse prólogo encontramos os mesmos elementos de duas tragédias Gregas de Sófocles: Édipo-Rei e Antígona. De Édipo-Rei temos: A prosperidade antiga “Mananga era terra de paraíso” assim como Tebas antes da morte de Laio (CHIZIANE, 1995, p.16); O crime das novas gerações assim como a crime de Édipo; A calamidade assim como a peste; A morte dos inocentes assim como o desterro de Édipo. De Antígona temos o corpo do General exposto sem direito a sepultura, assim como o corpo de Polinices igualmente exposto por Creonte que o julgara traidor.

Esses mesmos elementos são encontrados no *corpus* da narrativa maior “Ventos do Apocalipse”. Na primeira parte reconhecemos a calamidade a partir da onisciência seletiva (CF. CHIAPPINI, 2001, p. 54) da narradora Minosse que diz “— Que noite! Que pesadelos terríveis! Os sonhos malditos são o presságio dos dias de amargura, isso são. Morre o fogo, morre o fumo, a vida é apenas cinza e pouco falta para que dela não reste um pedaço de pó. Que noites as minhas!” (CHIZIANE, 1995, p. 25). Há guerra nas proximidades de Mananga. Há homens escondidos na floresta.

Diante da calamidade os homens procuram suas possíveis causas no afã de resolver o problema. Procurar as possíveis causas é atender ao apelo ideológico textual, conduzindo ao leitor ao mesmo gesto.

Sianga o antigo Régulo, tenta reconquistar o poder que lhe fôra tirado e para isso precisa atrair o olhar do povo para a sua antiga superioridade. Diz que tem o poder de conversar com os defuntos e que a retomada de antigos rituais trará a chuva. “Criou-

se um tribunal para julgar os culpados e realizar a purificação.” (CHIZIANE, 1995, p. 92). Os feiticeiros seriam julgados em praça pública.

Mas a culpa recaiu sobre a mulher. Elas teriam que procurar os ossos dos recém-nascidos que abortaram para enterrá-los em lugar decente. Cavaram toda Mananga com suas próprias mãos. Praticaram a dança da chuva o “mbelele”, sacrificaram “um galo e uma galinha virgens”. Tudo em vão porque não se lembram mais como fazê-lo. Foram aculturados Assim diz a narradora:

Os costumes e as tradições sofreram alterações nos últimos séculos. As gentes ouviram as palavras dos homens vindos do mar e transformaram-se; abandonaram os seus deuses e acreditaram em deuses estrangeiros. Os filhos da terra abandonaram a tribo, emigraram para terras estrangeiras e quando voltaram já não acreditavam nos antepasados, afirmaram-se deuses eles próprios (CHIZIANE, 1995, p. 60).

Note-se que o apelo à reflexão está explícito no texto, conferindo-lhe um tom documental, neorrealista. Fique isso por conta da necessidade de escrever uma obra em caráter de urgência, haja vista necessidades reais de um povo. Com efeito, observa-se também um tom de deboche, como quem apontasse o dedo para a complexidade da diversidade cultural que tende à desintegração da identidade.

Por isso na hora do desespero não sabem o que fazer. Nem estão ligados ao passado nem estão integrados ao presente. Estão nas mãos de um destino construído, mas nem sempre percebido por quem é manipulado: “Não se pode fugir do Destino (...) Vá com os deuses, minha filha – diz Minosse a Wuscheni -, que os defuntos te protejam” (CHIZIANE, 1995, p. 85). Daí o dilema do povo e a recuperação do homem dilacerado da tragédia Grega (CF. VERNANT, 2001). Há guerra em Macuácia e os retirantes são exilados em Mananga, os de Mananga recebem os de Macuácia muito mal. Os quatro cavaleiros do apocalipse invadem Mananga. São os próprios filhos da terra: Manuma, Castigo, Madala e Jonana, todos liderados pelo antigo Régulo Sianga. Fazem uma matança, mas são derrotados, punidos. A história de Sianga lembra a história de Édipo. Enquanto heróis do passado eram respeitados por suas divindades, mas enquanto heróis da tragédia devem ser abandonados, afinal eles são os responsáveis pela vida de todo um povo. Sobre Sianga diz a narradora: “Ontem, este povo proclamou e coroou Sianga. Depois crucificou-o. Voltou a realizar uma coroação clandestina e agora crucifica-o de novo” (CHIZIANE, 1995, p. 124) Mas agora, nesse novo tempo, “a justiça é monopólio dos eleitos e é ele quem deve exercê-la” (CHIZIANE, 1995, p. 125). O chefe da aldeia entrega a Sianga a cadeira de Régulo e todos os ornamentos. Antes de morrer Sianga diz: “Não tive culpa. A ambição é por vezes mais forte que o homem.” (CHIZIANE, 1995, p. 27) com sua morte, diz a narradora: “Cumpriu-se o vaticínio dos deuses, a predição dos antigos” (CHIZIANE, 1995, p. 29). Como a narradora escreve entre a seriedade que a realidade pede e a ironia própria de quem tem consciência de que o destino é construído pela mão dos

homens, não pára aí. Com a morte de Sianga e a peste um grupo procura construir seu novo destino. Foge para o Monte.

A viagem dura vinte e um dias. (CHIZIANE, 1995, p. 182). Mananga estava destruída, seus monumentos, suas igrejas, sua história. Só restara àquele grupo a memória. Os velhos comprehendem melhor a importância da memória para manter viva a história de um povo, por isso são eles que partem. Era necessário recomeçar a partir do ato de transmissão oral da antiga história. Já que seus agentes ativadores (CF BOSI, p.54) estavam destruídos.

O romance em si é uma alegoria da guerra civil e outros conflitos que aconteceram em Moçambique. Nessa parte da travessia do grupo de fugitivos para o Monte, há outra alegoria. Trata-se de retomada da travesia do povo hebreu, preso no Egito, para Canaã, terra prometida. Um povo em busca da construção da sua história. Uma nova história. Novamente Paulina translada uma história do passado para o presente.

A travessia é liderada por Sixpense, o herói escolhido pelo grupo. Essa personagem é muito importante porque renuncia-se a si mesmo, ao seu individualismo para conduzir aquele grupo de velhos, segundo a narradora “inúteis que ainda guardam no peito a ilusão de um pedaço de vida.” (CHIZIANE, 1995, p. 154-7157) Desde Nietzsche sabemos que “a individuação é a causa primeira de todo mal” (NIETZSCHE, 2005, p.70). E que a arte é “a esperança jubilosa de que possa ser rompido o feitiço da individuação, como pressentimento de uma unidade reestabelecida” (NIETZSCHE, 2005, p.70). A partir da construção de Sixpense, Paulina faz eco a voz de Nietzsche. Além de Sixpense, Minosse antiga esposa de Sianga, subjugada por ele é quem vai à frente do grupo. Na travessia para o Monte, ela é uma espécie de morta viva por isso é a escolhida para **nos** revelar os horrores da guerra e a impotência do homem diante do destino, quero dizer, do progresso da técnica utilizado para matar: os aviões que bombardeiam, o fogo que vem de todos os lados, as crianças que ficam à mercê do “destino”, a covardia de quem está no poder, a situação limite a que chega o homem na luta pela vida.

Mas a arte de Paulina vai mostrando que uma nova história deve ser construída sobre os escombros e nessa nova história o homem precisa mudar de atitude, romper a individuação e abraçar a coletividade. Sua arte faz ver o que Lúcia Helena chamou uma nova dramaturgia da subjetividade. Nos vinte e um dias de desespero o grupo vai mudando o seu modo de pensar e de agir. A travessia geográfica impulsiona a travessia humana. Doane, seguindo a lenda antiga, queria matar o filho temerosa que seu choro atraísse o inimigo. Ninguém concordou. Sixpense arrisca a sua vida para salvar uma criança identificada inicialmente como bicho dadas as suas características: cagada, mijada, crostas de sangue coagulado sobre todo o corpo e tentando colar a cabeça decepada da mãe ao seu corpo em estado de putrefação (CHIZIANE, 1995, p. 169) Sixpense segura a criança nos braços e sobre essa cena diz a narradora: “Sixpense é um herói e um campeão, ensina a lição da humanidade sem uma única palavra. As mulheres olham-no e choram. Os homens veneram-no, a vida é assim,

muitos destroem e só poucos têm coração para construir" (CHIZIANE, 1995, p. 170). A guerra não estava só em Mananga. Em todos os lugares por onde eles passavam havia "a canto incessante das metralhadoras" (CHIZIANE, 1995, p. 161). Ao chegarem ao Monte foram bem recebidos e se lembraram de como receberam mal os refugiados de Macuácua em Mananga. A narradora nos diz: "Fizeram isso – receberam mal os de Macuácua – porque nunca imaginaram que um dia passariam pelo mesmo caminho" (CHIZIANE, 1995, p. 190). Minosse adota três crianças, atravessa da morte para a vida, e experimenta a paz. (Cf. P. 231)

O desespero impulsiona à busca das possíveis causas da vingança dos deuses. A cada momento a culpa recai sobre os ombros de alguém: sobre as mães, os régulos, Deus, os defuntos, sobre eles mesmos que não souberam se defender, "os culpados são todos. O culpado não é ninguém. A culpada é a imperfeição da natureza humana. O homem ama a sua própria vida mas desde o princípio do mundo que se diverte em tirar as vidas alheias" (CHIZIANE, 1995, p. 205). Assim Paulina vai conduzindo os questionamentos próprios de uma escrita da crise. Há tensão na vida daquele povo e esta tensão aparece nos questionamentos feitos ao longo da travessia.

— Pai Mungoni, somos seus filhos, não se canse de nos ensinar. Que análise faz da história de mananga?

— Muito simples. O que aconteceu em Mananga foi um confronto do novo com o velho. Se para o Sianga o problema foi o poder, para o povo foi um problema de identidade, um problema de cultura. Foi o povo que manteve acesa a discórdia entre o velho e o novo. Separaram-se da raiz, aderiram ao novo porque traziam a boa nova. Quando os problemas atingiram o extremo regressaram ao velho porque está mais próximo de sua visão de vida e de mundo. Voltaram a abandonar o velho porque não correspondia às suas expectativas. Como penas de ave, voavam para cá e para lá ao sabor do vento porque se desprenderam da raiz. O que o povo queria era achar o ponto de equilíbrio. É assim que se manifesta a vingança dos espíritos. A instabilidade é o preço de todos os pecados." (CHIZIANE, 1995, p. 268)

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Monte experimentaram a paz, a alegria e desejaram festejar. Ofereceram animais e comidas aos defuntos, e se vestiam com as melhores roupas para a missa que o padre celebraria. No início da missa uma saraivada de fogo destruiu a vida de todos. Emelina, uma alegoria da bela chope Massupai, trai todo o grupo. A história do passado se repete. O grupo conheceu o seu Armagedon.

O Pharmakós de Édipo foi o desterro, é verdade. Mas o pharmakós de Antígona e do povo hebreu foi a morte. O povo hebreu que chegou a Canaã não tinha mais um líder. Moisés apenas avistou a terra prometida, mas não pôde pisar em seu solo sagrado, porque duvidou que da rocha brotaria água, uma vez que Javé ordenara bater nela com seu cajado.

E então temos diante de nós a partir da polifona e do dialogismo uma pequena

porção do mundo desenhado pelos dedos alegóricos e irônicos de Paulina Chiziane. Ela sabe os motivos que desencadeiam a guerra e a crise porque passa aquele povo. Na tensão entre suas palavras compreendemos que a verdade deturpada a serviço do poder desencadeia a alienação que subjuga os habitantes de Mananga, e, consequentemente de todo o mundo. Por isso precisamos buscar a verdade. Só a verdade do homem que se manifesta através da cultura pode ajudar-nos a “enfrentar o disseminado sentimento de dispersão que se tem abatido sobre a nossa consciência.” (HELENA, 2001)

REFERÊNCIA

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

BAKTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: teoria do romance. 4^a edição. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

DERRIDA. **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras. 1991.

ECO, Umberto. **A estrutura ausente**. São Paulo: Perspectiva. 1991.

HANSEN, João Adolfo. **Alegoria**: construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Atual, 1986.

HELENA, Lúcia. **Nem Musa, Nem Medusa**: Itinerários da escrita de Clarice Lispector. Niterói, RJ – 1997.

HELENA, Lúcia. *O drama ilimitado e autodefinidor da ficção* in.: **Matraga**: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras/ universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2005.

NIEETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Cia das Letras. 1992.

PAZ, Octávio. **Convergências: Ensaios sobre arte e literatura**. Tradução de Moacir Werneck de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

SARLO, Beatriz. **Escenas de la vida posmoderna**: Intelectuales, arte videocultura em la Argentina. Buenos Aires: Compañía Editora Calpe Argentina S.A./Ariel.1994.

SOFOCLES. **Antígone**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

SOFOCLES. **Édipo-Rei**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VERNANT, Jean-Pierre & NAQUET, Vidal. **Mito e tragédia na Grécia antiga**. Perspectiva.

VERNANT, Jean-Pierre. **Entre Mitos e políticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2001.

CARACTERÍSTICAS CENTRAIS DA NARRATIVA GÓGOLIANA E A MOTIVAÇÃO MORAL A PARTIR DE TCHITCHIKOV EM ALMAS MORTAS, DE NIKOLAI GÓGOL

Márlon Coí Rojas

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
Pelotas - Rio Grande do Sul

Evandro Barbosa

Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
Pelotas - Rio Grande do Sul

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar brevemente a obra *Almas Mortas* de Nikolai Gógol apresentando um parecer sucinto sobre a narrativa Gógoliana e a motivação moral a partir do comportamento do protagonista Tchitchikov na primeira metade da obra. A magnum opus do escritor russo-ucraniano Nikolai Gógol, “*Almas Mortas*” (Мёртвые души - Myórtvyye dúshi) [1842], narra a trajetória de Tchitchikov. Um aventureiro ex-oficial do governo que compra as almas de servos mortos com o objetivo de fazer fortuna e ascender socialmente. A motivação moral, por sua vez, diz respeito a como, por que e se os juízos morais (ou seja, juízos de que alguma ação é correta, moral ou ética ou virtuosa) motivam alguém a agir.

PALAVRAS-CHAVE: Almas Mortas; Narrativa Gógoliana; Motivação Moral; Juízos Morais;

ABSTRACT: This paper aims to briefly analyze Nikolai Gogol's novel “*Dead Souls*”, presenting a succinct opinion about the gogolian narrative and moral motivation based on the behavior of

the main character, Tchitchikov, in the first half of the work. The magnum opus of the Russian-Ukrainian writer Nikolai Gogol, “*Dead Souls*” (Мёртвые души - Myórtvyye dúshi) [1842], narrates the trajectory of Tchitchikov. A former government official who buys the souls of dead serfs with the purpose of making a fortune and achieve a higher social status. Moral motivation, in turn, concerns how, why and if moral judgments (that is, judgments that an action is right, moral or ethical or virtuous) motivate someone to act.

KEYWORDS: Dead Souls; Gogolian Narrative; Moral Motivation; Moral Judgments;

1 | INTRODUÇÃO

Do ponto de vista metodológico, buscou-se utilizar a obra *Almas Mortas* e outros textos de apoio para traçar um breve panorama da narrativa de Nikolai Gogol. A sucinta análise da motivação moral desde o comportamento da personagem, por sua vez, foi baseada em parte do trabalho realizado na bolsa de iniciação científica, sob o título de *Agente normativo e mind-dependence na teoria contrat-contrutivista de John Rawls*, que consistia na tradução de textos de metaética, construtivismo, realismo, normatividade e contratualismo.

2 | DISCUSSÃO

Uma das principais características da escrita de Gógol é sua visão “impressionista” da realidade e das pessoas. O escritor ansiava minar as ilusões românticas do romantismo russo ao tornar a vulgaridade dominante onde havia espaço apenas para o belo e o excepcional reinarem. Na sua obra é perceptível um realismo que equilibra-se entre o grotesco, o delirante, o humor e, por vezes, a sátira, de modo que o real possui características vigorosas, alegóricas e fantásticas, ou como *Boris Schnaiderman* pontua em *Almas Mortas, a visão de um Poeta* (2014), “[...] o real, em Gógol, está sempre mesclado de fantástico”. “[...] Em Gógol, o descomunal, o inusitado, passam a fazer parte do cotidiano, o real torna-se muito mais vasto que a empiria” (pág. 15).

Na narrativa Gógoliana, a fase inicial do escritor, marcada por temas como o folclore, o mito, e o fantasioso, começa lentamente a dividir espaço com a “satirização” dos costumes e das atitudes, ou como bem destaca *Arlete Cavaliere* em *Os Arquétipos Literários: para uma leitura do grotesco em Gógol* (2006):

“Os traços arquétipos anteriores transformam-se assim no fantástico da prosa de costumes, e todo o demonismo se metamorfoseia em metáforas de um mundo social caótico: o caos primordial é agora representado pelo caos social e econômico, e o arquétipo do diabólico projeta-se muitas vezes no simbolismo da tentação burguesa ao dinheiro.” (pág. 94, 95)

Ainda a respeito da “satirização”, do fantástico e da alegoria, *Ana María Barrenechea* assinala no *Ensayo de una Tipología de la Literatura Fantástica* (1972):

“[...] se vea el caso de que lo alegórico refuerce el nivel literal fantástico en lugar de debilitarlo, porque el contenido alegórico de la literatura contemporánea es a menudo el sin sentido del mundo, su naturaleza problemática, caótica e irreal.” (pág. 395)

A natureza problemática, caótica e irreal reforçada pela alegoria são perfeitamente perceptíveis na literatura Gógoliana, sobretudo na segunda fase do autor, e nas suas caricaturas, nos seus “rebaixamentos cômicos”, onde o fantástico parece imperar em um nível cômico, grotesco e humorístico, em constante deslocamento entre planos “terrestres e supraterrestres”. (SCHNAIDERMAN, 2004)

Acerca da maneira como os servos “habitam” a narrativa, os censos no período em que transcorre a história eram pouco frequentes. Os proprietários de terras geralmente pagariam impostos sobre os servos que já não viviam, sendo assim, “almas mortas” que “existem” apenas no papel. Sob essa premissa, Tchitchikov procura os proprietários nas aldeias que ele visita informando aos potenciais vendedores que ele tem um “uso” para estas “almas”, uma vez que vendê-las aliviaria os atuais proprietários de uma carga tributária desnecessária. O enredo baseia-se nestas “almas mortas” (ou “servos mortos”) que ainda são contabilizadas nos registros de propriedades. De certo modo, o título não faz referência apenas aos “servos mortos”, mas também às “Almas Mortas” que povoam a narrativa. Em outras palavras, os personagens representam diferentes

facetas do seres típicos da classe média russa da época, denominada *póshlost* (пóшлость). A *Póshlost* era uma classe média moralmente escusa e “vulgar”, pretensiosa e presa a ideais falsos de inteligência, beleza, importância, atração. Segundo *Svetlana Boym*:

“Póshlost é a versão russa da banalidade, com um característico sabor de metafísica e alta moralidade, e uma conjunção peculiar do sexual e do espiritual. Esta única palavra abrange a trivialidade, a vulgaridade, a promiscuidade sexual e a falta de espiritualidade.” (BOYM, 1994. pág. 41, tradução nossa)

A “tentação burguesa ao dinheiro” somada à funesta pretensão a ascender socialmente sob qualquer meio, lícito ou ilícito, ou a qualquer custo, alicerça a estrutura para a personagem comprar os títulos dos senhores de terra para os servos mortos com o intuito de impotear-lhes o capital e, assim, tenta fazer uma fortuna. A questão relativa ao comportamento de Tchitchikov adquire contornos ainda mais epistemológicos se analisada tendo como base a motivação moral.

A motivação moral diz respeito a como, por que e se os juízos morais (ou seja, juízos de que alguma ação é correta, moral ou ética ou virtuosa) motivam alguém ou, neste caso, Tchitchikov, a agir. Sendo assim, os juízos morais, pelo menos às vezes, motivariam Tchitchikov a agir, mas “para alguma dimensão não especificada”. Os internalistas sustentariam que os juízos necessariamente morais motivariam Tchitchikov, “pelo menos até certo ponto”. Um internalista motivacional acreditaria que há uma “conexão interna e necessária” entre a convicção de que Tchitchikov deve comprar as almas de servos mortos visando o lucro e a motivação para comprar as almas de servos mortos visando o lucro. Já um externalista motivacional afirmaria que “não há conexão necessária” entre a convicção de que comprar almas de servos mortos visando o lucro é errado e o impulso motivacional para não comprar almas de servos mortos visando o lucro. (KIRCHIN, 2012) Elastecendo a discussão, *Iakovos Vasiliou* destaca em *“Moral Motivation: A History”* (2016), que os filósofos anteriores a David Hume e Immanuel Kant tinham como ponto de partida a suposição de que os seus leitores agiriam moralmente caso pensassem nos juízos morais com pleno conhecimento, racionalidade e sentimento. O enfoque desses filósofos, em alguns casos, também era direcionado à argumentação contra um tipo de “cético moral”, que argumentaria que os juízos morais não devem motivar de maneira irrelevante, mas apenas até certo ponto. O que, de modo geral, significaria que nesta visão, (às vezes ou muitas vezes) seria melhor para Tchitchikov agir “de forma contrária ao que exigiria a moral ou a virtude”. (VASILIOU, 2014) Do mesmo modo em que, dependendo do ponto de vista, tanto desejos quanto crenças poderiam motivá-lo, uma vez que as crenças também são “estados motivacionais ou eficazes, ou podem gerá-los.” Vasiliou também destaca:

“A posição de alguém pode sustentar que a motivação para se abster de agir não faz parte da crença de que alguma ação está errada; deve-se já desejar abster-se de

fazer mal. E é esse desejo, ao invés de qualquer crença ou juízo, que motiva alguém a se abster de um ato. Se esta é a visão de alguém, então, pode-se investigar a origem desse desejo ou como inculcá-lo em alguém. Se alguém se perguntar por que alguém deveria ter tal desejo (ou seja, ser motivado para agir de forma moral), então retornamos ao desafio do cético.” (pág. 7; tradução nossa)

Ou seja, em termos gerais as crenças de Tchitchikov poderiam motivá-lo a agir sem necessariamente haver o envolvimento de algum desejo, da mesma forma em que alguns casos essas crenças gerariam os seus desejos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou de maneira concisa as características centrais da narrativa Gógoliana a fim de construir os alicerces para futuros artigos e pesquisas mais aprofundadas na obra do autor e nos gêneros da literatura fantástica e da sátira menipéia. Sob a mesma ótica, foi feita a pesquisa circunstancial a respeito da motivação moral. A sucinta análise não buscou necessariamente uma resposta ou uma conclusão, mas uma breve leitura da motivação moral e, em parte, do internalismo e externalismo motivacional, a partir do comportamento de Tchitchikov, com intenção de estudá-lo de maneira mais abrangente em futuras leituras da narrativa e da motivação moral.

REFERÊNCIAS

BARRENECHEA, Ana María. - *Ensayo de una Tipología de la Literatura Fantástica* - Revista Iberoamericana Jul./Set., 1972. p. 391-403.

BEZERRA, Paulo. - *As Múltiplas Facetas de Gógl*; In: GÓGOL, Nikolai. - *O Capote e outras histórias* - Tradução de Paulo Bezerra - São Paulo: Editora 34, 2010.

BOYM, Svetlana. - *Common Places: Mythologies of Everyday Life in Russia* – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1994.

CAVALIERE, Arlete. - *Os Arquétipos Literários: para uma leitura do grotesco em Gógl*; In: BERNARDINI, Aurora Fornoni; FERREIRA, Jerusa Pires; - *Mitopoéticas: da Rússia às Américas* - São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

GÓGOL, Nikolai. - *Almas Mortas* - Tradução de Tatiana Belinky - São Paulo: Perspectiva, 2014.

KIRCHIN, Simon. - *Metaethics* - Hounds Mills, Basingstoke, Hampshire, and London: Palgrave Macmillan UK, 2012.

SCHNAIDERMAN, Boris. - *Almas Mortas, a visão de um Poeta*; In: GÓGOL, Nikolai. - *Almas Mortas* - Tradução de Tatiana Belinky - São Paulo: Perspectiva, 2014.

VASILIOU, Iakovos. - *Moral Motivation: A History* - New York: Oxford University Press, 2016.

A TRAVESSIA DA LETRA E DAS PERSONAGENS CLARICIANAS

Lídia Maria Nazaré Alves

UEMG – Unidade Carangola

Carangola - MG

Ivete Monteiro de Azevedo

UEMG – Unidade Carangola

Carangola - MG

O texto literário é verbo que coabita com nossos verbos, significantes que nos constituem, pois somos seres de palavras. Se as personagens são seres de papel (Barthes), o leitor também o é. Duplamente. Na medida em que se constitui da e na linguagem e na medida em que transita na superfície da palavra ficcional.

Ruth Silviano Brandão.

RESUMO: Duas têm sido a maneira de se fazer literatura no Brasil, desde a colonização: uma voltada para a aceitação da “imposição cultural” (CÂNDIDO, 2009) da matriz colonizadora ibérica, ideológica, portanto e, outra, contraideológica, que busca desestabilizá-la, “adaptando-a” (CÂNDIDO, 2009) ou desconstruindo-a, a fim de mostrar seu caráter contingente, arbitrário e, consequentemente, colonizador. Usando a terminologia de Barthes (2006), no primeiro caso, temos o que os teóricos chamam *mímesis* da representação e, no segundo, a *mímesis* da produção. A primeira resulta no “texto de prazer” e, a segunda, no “texto de fruição”. Este é aquele tipo de texto que sugere um estado de

perda” (BARTHES, 2006, p. 20-1), aquele é o tipo de texto “que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* de leitura” (BARTHES, 2006, p. 20). Alguns escritores trabalham com essas duas escritas ao mesmo tempo. É o caso de Clarice Lispector que nos faz entender que a literatura tem sua maneira peculiar de representação. A partir de tais premissas elaboramos este artigo, cujo objetivo é analisarmos o conto “Amor”, de *Laços de Família* (1960) e o romance *A Paixão Segundo G. H.* (1964), com a finalidade de esclarecer sobre o modo como a escritora trabalha de forma alegórica com a travessia da letra e do “eu” encenados, simultaneamente.

PALAVRAS-CHAVE: História da literatura. Clarice Lispector. Imposição cultural.

ABSTRACT: Two have been the way to make literature in Brazil, since colonization: one aimed at accepting the “cultural imposition” (CÂNDIDO, 2009) of the Iberian, ideological, and therefore counter-ideological colonizing matrix that seeks to destabilize it, “Adapting it” (Cândido, 2009) or deconstructing it, in order to show its contingent, arbitrary, and consequently colonizing character. Using the terminology of Barthes (2006), in the first case, we have what theorists call mimesis of representation and, in the second, the mimesis of production. The first

results in the “text of pleasure” and the second in the “text of enjoyment.” This is the type of text that suggests a state of loss “(Barthes, 2006, pp. 20-1), that is the type of text” that contributes, fills, gives euphoria; the one who comes from culture, does not break with it, is connected to a comfortable reading practice “(BARTHES, 2006, p.20). Some writers work with these two writings at the same time. This is the case of Clarice Lispector who makes us understand that literature has its peculiar way of representation. Based on these premises, we elaborate this article, whose objective is to analyze the “Love” story, of Family Ties (1960) and the novel The Passion Second GH (1964), in order to clarify how the writer works allegorical form with the crossing of the letter and the “I” staged simultaneously.

KEYWORDS: History of literature. Clarice Lispector. Cultural Imposition.

1 | CLARICE LISPECTOR E SEU NOVO PROJETO CULTURAL

A produção literária de Clarice Lispector é lida e estudada em vários países. O seu centro de gravidade é, principalmente, o trabalho reflexivo em torno e a partir da limitação da linguagem instrumental que herdamos do colonizador e do Sistema de representação por ela construído. Aspecto que nos leva a inseri-la no rol daqueles escritores que produzem textos de fruição a partir da *mímesis* da produção, ancorada na *mímesis* da representação. Consoante os estudos críticos de Lúcia Helena (2006) Clarice Lispector cria um novo projeto cultural nas nossas letras ao apossar-se livremente de uma série de modalidades de textualização, de fragmentos e ‘ruínas’ culturais de referência histórica e bíblica, com que elabora uma nova *geografia da imaginação e do espírito* pela intertextualização desse material (HELENA, 2006, p, 110).

criar uma forma de escrita nômade, na qual o sujeito, a escrita e a história sofrem a mutação típica das alegorias que, segundo Walter Benjamin, nutrem-se de permanente metamorfose, transformando-se em momentos, em fulgurantes lampejos de crítica da cultura (HELENA, 2006, p. 110).

De fato esta assertiva pode ser comprovada em maior ou menor intensidade em toda a sua obra. Para verificá-las mais de perto, colocamo-nos na escuta do conto “Amor” e “A menor mulher do mundo”, de *Laços de família* (1960) e do romance *A paixão segundo G.H.* (1964). A partir deles podemos esclarecer sobre o modo como a escritora trabalha de forma alegórica com a travessia da letra e do “eu” encenados simultaneamente. Um modo distinto da tradição, ao questionar o próprio fazer literário e o tema que com ele se encena. Voltamos nosso olhar para a forma que faz conteúdo.

Contrariando a estética tradicional “prisioneira da distinção metafísica da ‘forma’ e do ‘fundo’” (KOFMAN, 1996, p. 17) ela articula de maneira *sui generis* tais elementos, que às vezes descolam-se do texto e, outras vezes, interpenetram-se em perfeita harmonia. Neste caso ela está alegorizando a sua “palavra-coisa” ou seja o seu “verbo

encarnado” e, naquele, a relação arbitrária entre o significante e o significado. Para materializar esta assertiva buscamos apoio numa figura de M. C. Escher (2006),



FIGURA 2 - Sky and water I - M. C. Escher

FONTE – ESCHER, 2006, p. 13

Na parte inferior estão os peixes, na superior as aves. Nada mais diferente do que os peixes e as aves “[o]s nossos olhos estão orientados para a fixação dum determinado objecto (sic). Nesse momento todo o resto é apenas plano de fundo” (ESCHER, 2006, p. 8). Neste caso, os espaços vazios que se abrem em torno das figuras constituem o seu fundo. O pensamento aqui está orientado para reconhecer o fundo e a forma e, por extensão, a diferença entre os elementos.

Contudo, quando fixamos o olhar na parte central da figura não nos damos conta mais do que é o fundo e a forma, porque os espaços vazios das aves são completados pelos peixes e vice-versa. Então, ambos interpenetram-se. O que antes era diferente, aproxima-se agora, porque as formas dos peixes e das aves tocam-se pelas bordas, permutando sentidos. O pensamento aqui, diferente do anterior, está sendo conduzido para o reconhecimento da semelhança.

O texto de Clarice Lispector lança luz sobre esta diferença e sobre esta semelhança, alegoricamente. Colocamo-nos à escuta dos textos aludidos que procuram escrever o instante.

Segundo Silviano Santiago (1999) a boa literatura, anterior a Clarice Lispector, estava comprometida com algum acontecimento histórico, seja “para confirmá-los e dar-lhes peso institucional, seja em descrença deles, para negá-los e, dessa maneira, dar-lhes peso pelo avesso crítico” (MIRANDA, 1999. s/p.). A trama novelesca que se afastasse de tal modelo, continua, “era jogada na lata de lixo da história como *sentimental* ou *condenável*” (MIRANDA, 1999. s/p.).

Como é do nosso conhecimento, postulou-se que todo meio de representação

traduz seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Sendo assim, a narrativa deve se ancorar numa sequência temporal: começo, meio, fim. Contudo, essas coordenadas podem ser organizadas de diferentes maneiras, desde que o mundo seja concebido de diferentes maneiras. Em se tratando de narrativas firmadas em acontecimentos históricos, conhecemos bem os modos como tais sequências são organizadas. Mesmo porque, não são narrativas inocentes. Preconizam ser uma escrita da nação, como já argumentou Benedict Anderson (1983) e, naturalmente, a forma como ela é narrada, objetiva unificar o que é, por excelência, heterogêneo. A forma aqui está a serviço de uma ideologia e é ela que constrói e faz valer o real. Já sabemos que “[a]s nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 1987, p.67). Neste caso a linearidade formal, que concentra um significado por sintagma, não faz jus à esta realidade.

Clarice Lispector inaugura “a possibilidade de se escrever ficção a partir do quase nada cotidiano” (MIRANDA, 1999. s/p) e, ao fazê-lo, rasura todo o trabalho da tradição, porque não tendo mais como motivo textual um acontecimento histórico, não encontra razões para escrever em seus moldes. Por quase nada cotidiano entenda-se o “instante-já”. A sua escrita modernista pretende sugerir o imutável na fluidez de tudo o que foi tocado pelo processo de modernização, no cotidiano moderno. Neste caso, a forma de fazê-lo deve estar em consonância com o conteúdo. É ela que vai se converter no conteúdo. Seu texto é feito de fragmentos e - embora acabado, posto que estético - conserva-se interminável em sua abertura. Vejamos sua maneira de trabalhar alguns começos e fins:

----- estou procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei a quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu... (PSGH, p.15).

A vida se me é e eu não entendo o que digo. E então adoro. ---- (PSGH, p.183).

Observamos que novas coordenadas são dadas à sequência temporal narrativa rasurando a concepção linear de tempo - da História e da estória – começo, meio, fim, bem delimitados. Ela opta por uma escritura circular, insinuando a necessidade de se consumir, ainda mais, pelo desgaste, o tradicional modelo representativo. Assim tece sua narrativa calcada na desconfiança de que a linguagem, enquanto sinal estável, não é capaz de representar o real de fato.

O real parece ser tudo que experimentamos com os nossos sentidos originais, e este tudo é pleno, por isso não pode ser nomeado. O real preexiste à linguagem. Certamente acessamos o real pelo código linguístico construído. Todo escritor tem consciência disso. A matéria prima de seu trabalho assim o confirma. Só que este real vem “pelas metades” e o Sistema de representação trama uma forma de fazernos crê-lo inteiro. Todos os seres que habitam este mundo apresentam algo que não

pode ser apreendido pela linguagem representativa. Seus sentimentos. A literatura de fruição é capaz de esclarecer esses comentários.

Em virtude das leituras que fizemos, podemos afirmar, na esteira de Benedito Nunes (1973) que em Clarice Lispector “entre o ser e o dizer abre-se um hiato, uma distância permanente que a própria linguagem assinala e na qual ela se move” (NUNES, 1973, p. 155). É assim que Clarice Lispector corrobora as ideias de Mikhail Bakhtin (1998) fazendo da linguagem o “*objeto da representação*” (BAKHTIN, 1998, p. 365). Nesse procedimento realiza um trabalho na contramão. Se a linguagem literária forjou a escrita do ser, através do acúmulo, ela desnudará essa linguagem até alcançar o inominável, a ausência de sentido, que é o mesmo que o silêncio. Para realizar tal empresa, trabalha a mobilidade da forma linguística. Assim, sua escrita se encontra com a filosofia de Walter Benjamin.

Como a problemática debruça-se sobre o hiato entre o ser e o dizer, seu universo literário está povoado de personagens, que são levados à busca de seu eu “sem máscaras” através de acurado trabalho com a linguagem, “estou enfim caminhando em direção ao caminho inverso. Caminho em direção à destruição do que construí, caminho para a despersonalização” (PSGH, p.177). Aliás, personagens e linguagem, debruçando sobre si mesmas neste processo de busca, caminham *pari passu* no *corpus* da narrativa. A metamorfose do ser é análoga à metamorfose da linguagem. A alegoria assim o permite. Vou à travessia.

Em seu universo literário Clarice Lispector elege personagens femininas para realizar essa travessia. É esta travessia que promove o encontro com o Outro, tema tão caro a Clarice Lispector e à crítica feminista. Este encontro, entretanto, só pode se dar concomitantemente com a travessia da letra literária, organizada pela e a partir da linguagem instrumental, para a letra literal. Afinal é esta letra que pretende representar o ser em sua totalidade. É esta letra que os sistemas culturais veiculam. É esta letra que estabelece normas de comportamento e é com ela que se registra o *continuum* da História. Assim, se uma determinada mulher não consegue enquadrar-se nas normas que o sistema preestabelece para o feminino, ela se transformará na diferença. A transgressão dessa letra é a forma de abalar as bases do sistema e mostrar que existem outras possibilidades de organização e concepção da linguagem. Não é gratuito o fato de a descoberta do Outro, interior e exterior, acontecer paralela ao desgaste desta letra.

A travessia se dá da seguinte forma: as personagens se movem de uma situação estável para uma instável, da ordem ao caos, do pertencimento para a procura. Este pertencimento é o que os sistemas culturais lhes oferecem. Tal travessia inscreve-se numa linguagem que também se desloca do literário (*analogon* daquele estado de pertencimento, estabilidade) para o literal (*analogon* daquele estado de procura, instabilidade).

Embora a travessia das personagens não se concretize, é o trabalho com a linguagem que lhes descortina as maravilhas de re-encontro consigo mesmas,

mediatizado pelo encontro com o Outro. Assim, quando a personagem atinge a quintessência de seu “eu”, a linguagem não pode mais ser trabalhada pelo viés da representação, só pelo viés da produção. Porque neste estágio a personagem encontra-se no que preexiste à linguagem instrumental. Ali só pode existir o não apreensível pela linguagem, motivo pelo qual ela se torna sopro, e pode se converter numa palavra adâmica. Com isso a autora mimetiza o procedimento pelo qual esta palavra é convertida em discurso. Ou seja, o discurso é produzido.

2 | AMOR”

O conto “Amor” está organizado a partir do entrecruzar-se de dois tipos de discursos. Forma, portanto, uma construção discursiva híbrida. Para Mikhail Bakhtin (1998) construção híbrida é o enunciado que, segundo índices gramaticais e composticionais, pertence a “um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas” (BAKHTIN, 1998, p. 111). Neste caso, encontramos no conto a axiologia humanista, racionalista que está na base do Sistema de representação e o discurso do Outro, que subjaz em constante tensão com o primeiro. Como o texto mimetiza este Sistema de representação, precisa articular esses dois tipos de discursos, sobre os quais este Sistema encontra-se cimentado.

Esses discursos sempre existiram em qualquer Sistema de representação. Contudo, na literatura representativa – com que se preconiza a representação da realidade “tal qual” - sempre os ouvidos se fizeram moucos para este outro discurso. Neste caso, esta se encontra cimentada sobre a palavra monológica, autoritária, tomada como sagrada.

A literatura modernista de Clarice Lispector abre-se para este outro discurso, dá voz aos vencidos. Assim, o mesmo choque existente no Sistema de representação entre essas duas ou mais vozes, existe no texto que as mimetiza. É necessário querer escutar esta outra voz discursiva tecida na margem do discurso monológico.

O diálogo, neste caso específico do conto “Amor”, “não é um diálogo do sujeito, nem de uma abstração semântica e sim o diálogo entre dois pontos de vista linguísticos que não podem se traduzir reciprocamente” (BAKHTIN, 1998, p. 390). É por isso que a contradição das vozes permanece e vemos erigir-se, alegoricamente, diante dos nossos olhos, a imagem da torre de Babel benjaminniana.

Mas em meio à tensão discursiva, a segunda voz, contra-ideológica, vai ganhando sentido, se fazendo ouvir nos sulcos dos significados do discurso costumeiro. Este discurso segundo, que se alimenta nas e das fissuras do discurso primeiro, é tão frágil quanto ele. No entanto, sua fragilidade é ambivalente: por não se deixar fixar é efêmero, mas por produzir um sentido no seu vaivém, que só pode ser acessado em processo, é sempre atualizável, eterniza-se.

Essa trama permite-me dizer que, embora tal desajuste exista e seja encenado, há um desejo manifesto de Clarice Lispector de encontrar um equilíbrio para essas vozes, de modo que uma não se sobreponha à outra. Todavia, algumas vezes, observamos a imagem de uma voz sobre a outra, como ocorre no falar hodierno. Isso pode ser inferido ao longo do *corpus* em todos os momentos em que a palavra adâmica aparece, acenando para a possibilidade de uma nova forma de agenciar estas linguagens.

A palavra adâmica justifica-se porque, “[a]penas o Adão mítico, que chegou com a primeira palavra no mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto” (BAKHTIN, 1998, p. 88).

Paralelamente a esta imagem discursiva encenada, encena-se a travessia da personagem Ana, que evolui do amor fisional, ideológico burguês, para o amor sem reciprocidade – para consigo mesma e para com os outros. Contudo o sentido deste amor é muito complexo. Na perspectiva da axiologia humanista, a situação de Ana é estável e, a partir da voz do Outro, instável. Achamos pertinente dizer que ambos os estados advém de sua condição histórica: do seu passado à revelia, do pertencimento que a vida familiar lhe confere e da reflexão daquele passado em comparação com a vida familiar. Cito a imagem de uma cena discursiva que esclarece a questão:

Os filhos de Ana eram bons, uma coisa verdadeira e sumarenta. Cresciam, tomavam banho, exigiam para si, malcriados, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros. O calor era forte no apartamento que estava aos poucos pagando. Mas o vento batendo nas cortinas que ela mesma cortara lembrava-lhe que se quisesse podia parar e enxugar a testa, olhando o calmo horizonte. (LF, p. 17).

A palavra monológica, sagrada, aparece na dianteira e pausada. O leitor despreparado, que a automatizou, é enredado aí mesmo. Nem mesmo a mudança da reação do corpo – talvez a busca do dicionário ou mesmo um breve questionamento - diante da outra voz “sumarenta”, é capaz de fazê-lo compreender o desassossego que é a vida familiar de Ana. A conjunção conclusiva “enfim”, posterior às duas frases que sugerem este desassossego, aparece solta, sem sentido a quem não atentou para esta sugestão. Mesmo assim, o leitor não se dá conta da fresta que esta palavra adâmica abre no texto.

Esta conjunção ou esse operador argumentativo, que fecha a ideia sugerida anteriormente, mas que está ainda em suspensão no pensamento, posto que mal foi entendido – tudo bem, que os meninos sejam assim, cansativos - se abre, simultaneamente à outra voz, que não se engaja com a que foi sugerida anteriormente. Neste caso ela se metamorfoseia em conjunção adversativa e dá um golpe de misericórdia no dito anterior, ou seja em: “enfim a cozinha era espaçosa” lemos “mas a cozinha era espaçosa”. Trata-se de uma palavra que recusa a ideia anterior. Neste

caso, os filhos de Ana lhe roubavam o espaço.

O estado de tensão de Ana, resultante da atenção que os filhos “malcriados”, sob a proteção da axiologia humanista, lhe exigiam, vem sugerido na imagem material do “fogão enguiçado”, que “dava estouros”. Tocando nas fímbrias da sugestão deste “dava estouros” surge outro motivo pelo qual Ana está intransquila, tensa: a prestação do apartamento que “estavam aos poucos pagando” (LF, p. 17), e as outras contas que “crescem”. A de luz que é a primeira é explicitada. A de água, a dos gastos com os filhos que crescem, a do supermercado ficam subtendidas, a partir da primeira explicitada: “[c]rescia sua rápida conversa com o cobrador de luz, crescia a água enchendo o tanque, cresciam seus filhos, crescia a mesa com comidas,” (LF, p. 17). Por fim, o acúmulo da água sugere o acúmulo das contas.

É sempre imprescindível lembrar que, sem o reconhecimento desses dois discursos encenados o texto resulta impossível de ser acessado com mais eficiência. O avanço, aos atropelos da compreensão dos textos de Clarice Lispector assinala isso. Afinal a fonte que sacia a sede dos nossos leitores pertence ao pensamento racionalista humanista. É assim que “[t]odo o seu desejo – de Ana - vagamente artístico encaminhara-se há muito no sentido de tornar os dias realizados e belos. Com o tempo, seu gosto pelo decorativo se desenvolverá e suplantará a íntima desordem” (LF, p.18). Estando no bonde, tranquila, um homem, de pé, com as mãos avançadas – um cego – a fez “aprumar em desconfiança. Alguma coisa intransquila estava sucedendo. Então ela viu: o cego mascava chicles (...) Um homem cego mascava chicles” (LF, p.20). Notamos um engasgamento nesta explicação que nada explica. É notório, pelo engasgamento do narrador, que algo está sendo velado, ou seja, um cego mascando chicles não é motivo para o susto de Ana. De fato esta explicação está incompleta.

O que tem de extraordinário num cego mascando chicles? A primeira ideia é o fato de ela acreditar estar sendo vista, reconhecida, e a segunda é o fato da linguagem gestual ter lhe chamado a atenção. Analisamos esta segunda.

Ao que parece, no cego, esta atividade é mais intensa e concentrada, é uma linguagem gestual compassada que fala, como sugere o texto: “[o] movimento da mastigação fazia-o parecer sorrir e de repente deixar de sorrir, sorrir e deixar de sorrir – como se ele a estivesse insultando” (LF, p.20). O movimento facial pode ser experimentado na leitura em voz alta da frase acima. É óbvio que estamos diante de um despiste, uma fala que nada diz. Uma maneira de distrair o leitor para o real motivo pelo qual Ana muda de atitude, diante do cego. Fixando a mastigação, semi-hipnotizada, lhe sobrevém outro sentimento: a náusea. Diante desta linguagem não verbal, que a *mimesis* da representação jamais conseguiria descrever - que dispensa tal *mimesis* porque não se pretende aqui representar o real, é um despiste que intenciona ludibriar o real - algo novo começa a acontecer: a travessia do oposto de si, mediatisada pela travessia do oposto que é o cego.

Consoante Benedito Nunes (1973) pode-se dizer que “a náusea revela, sob a forma de um fascínio da coisa, a contingência do sujeito humano e o absurdo do ser

que o circunda” (1973, p. 114). É por esta razão que Ana, diante da náusea, é invadida pelo mal-estar. Este mal-estar advém da impossibilidade de compreender a linguagem desarticulada do cego. A impossibilidade de acessar o sentido em sua imediaticidade abre um vazio, um estado de emergência, um ponto “cego” na linguagem tradicional normativa. Gradativamente, mas aos saltos, o significante gestual vai se convertendo em escritura. Por conta disso agora, numa perspectiva contra-ideológica,

[m]esmo as coisas que existiam antes do acontecimento estavam agora de sobreaviso, tinham um ar mais hostil, perecível (...) O mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam (LF, p.21).

O “de novo” sugere a existência deste mesmo estado em sua vida anterior. O vazio aberto na linguagem sugere o vazio aberto em seu próprio ser. Sobre este mal-estar é possível dizer que a preferência pela náusea é forma de anunciar a metamorfose do ser, do tempo, da História. É este o elemento desencadeador da visão de Ana, como fazem pensar Chevalier & Gheerbrant (1982) referindo-se à **choça nauseabunda** pela qual o peúle é conduzido numa fase de sua iniciação. A choça nauseabunda, dizem, citando Hamk “simboliza a tumba, onde se transformam os seres; onde se efetua a passagem da morte para a vida; onde se opera uma metamorfose material, moral, intelectual; onde a ignorância cede ao saber” (HAMK: apud. CHEVALIER & GHEERBRANT, 1982, p. 631).

Diante do cego “a íntima desordem vem” à tona e seu “gosto pelo decorativo” na vida familiar, se esvai. O progresso da vida de Ana - seu amor fusional, nutrido pelo ambiente familiar - montado pelo Sistema de *genderização*, a fim de situá-la, converte-se agora em ruínas que ela olha com espanto, posto que construído sem a participação dela. Neste estado de amor sem reciprocidade – agora que ela reconhece que o cego é cego mesmo - Ana é olhada, mas não é vista. Talvez o cego se lhe afigure como um *analogon* da cegueira existente em seu próprio ser e no ser dos que vivem ao seu redor, por conta da superficialidade deste sistema erigido sob as bases de uma linguagem igualmente inconsistente, contingente, repleta de pontos cegos.

Nesta condição, Ana é narrada a partir de uma perspectiva contra-ideológica. Daí o motivo deste discurso polifônico, de forma que o que foi afirmado, na perspectiva anterior, continua lá, com seus significados, mas que, neste segundo instante, podem ser vistos como num espelho invertido. Um discurso não anula o outro. Com efeito, não podem conviver sem tensão no mesmo espaço. Ana, agora está instável porque está sendo representada por uma linguagem igualmente instável.

Todo o discurso deste momento se alimentará nos sulcos dos significados do discurso costumeiro, que às vezes se lhe sobrepõe. E este diologismo se deixará entrever no hibridismo da linguagem. É assim que, “iluminada desse modo pela própria coisa, a consciência experimenta, ao mesmo tempo, a sua contingência, a sua superfluidade e o caráter irredutível e injustificável do fato de existir” (NUNES, 1973,

O movimento compassado da mastigação, sugerindo o riso que não ri e a inutilidade do olho que não vê, acena algo para Ana e a coloca em atitude de “desconfiança” e de alerta em relação ao mundo ao redor. Ela está diante da linguagem natural, adâmica. Resta-nos dizer que é este cego: o estranho, o diferente, o esquecido e este ponto cego da linguagem: a estranha, a diferente, a esquecida que promove o encontro de Ana com o seu passado esquecido dentro de seu próprio ser e, por extensão, com todos que se lhe afiguravam como outro: o próprio cego, a empregada, o mundo vegetal e animal do Jardim Botânico. Tudo o que possui em si a marca da originalidade.

Observamos que somente quando Ana sente renascer em si a náusea doce do amor e da piedade, ultrapassa o ponto de parada e salta assustada do Bonde. Neste caso, ela ultrapassa a si mesma, o seu habitual amor fusional, para o amor sem reciprocidade. Assim também a linguagem, dobra-se sobre si mesma, a fim de conhecer sua face velada, que, manifestada em sua natureza selvagem, não pode ser compreendida de forma habitual, senão pela permuta de sentidos. O olho cego que não vê e a boca muda que não fala, interpelam Ana. O ponto cego da linguagem, aberto na conjunção “enfim” e a desarticulação do sentido, ao dispensar um significado por sintagma, interpela o leitor. Ana e o leitor, interpelados, desdobram-se para ressensibilizar os pontos cegos e a desarticulação em questão.

Assustada com este deixar as coisas acontecerem, Ana ultrapassa o local da descida e salta numa “rua comprida, com muros altos, amarelos” (LF, p. 23). A ultrapassagem e a rua são alegorias do seu estado psíquico atual. A primeira aponta para a falta de limites que a domina. A extensão e a cor da segunda, apontam para a falta de ancoradouro neste estado de emergência benjaminniano que se abre, além do reconhecimento de que neste estado, encontra-se em perigo e apertada entre os muros.

Neste Outro estado atravessa os “portões do Jardim” (LF, p. 23). Outra alegoria para seu ritual de passagem, de transformação, viabilizado pela travessia do amor fusional, para o amor sem reciprocidade, que teve como ponto de partida a interpelação das linguagens não funcionais do cego. No jardim, “ela amava o cego! Pensou com os olhos molhados. No entanto não era com este sentimento que se iria a uma igreja” (LF, p. 27). Este comentário abre uma fresta no texto que precisa ser ressensibilizada. Tendo sido o verbo amar aqui alterado, qual seria mesma a relação de Ana com o cego e o que tem isso a ver com o “mal-estar” sugerido no termo “de novo” – “o mundo se tornava de novo um mal estar” (LF, p. 21) - existente no seu passado?

A advertência contra-ideológica do sentido usual do amor burguês ou seja, do amor recíproco, do qual ela abre mão, por certo tempo, faz-se mister, a fim de que seja entendido que a palavra sagrada, monológica, autoritária, burguesa está sendo questionada. Este aspecto vem reforçado no Jardim Botânico “tão bonito que ela teve medo do inferno” (LF, p. 25), outra expressão sem sentido.

Aqui está uma alegoria do Jardim de Éden, jardim original, prenhe de vida. Nele

a linguagem perceptiva nos sugere a imagem dos reinos animal e vegetal, em sua condição primeira, através do desgaste da matéria: putrefação. E, ao seu redor a vida exibe-se em plenitude, vida que brota da morte e morte que brota da vida. Movimento ininterrupto, sem fim, como a “rua comprida”, movimento ativo, perigoso e que por isso requer atenção, como sugerido no amarelo do muro.

Este jardim em processo, que o amarelo sugere bem, porque aparece próximo do vermelho e de verde, este realçado no “Jardim Botânico” e aquele realçado no “coração”, deixa Ana com medo do jardim estático anterior, da vida familiar e de certo momento de sua vida anterior a esta. Este jardim estático seria um análogo do inferno.

Toda esta imagem impressionista, contrária à “inexpressividade” (LF, p. 28) que os besouros mostravam a Ana, materializa sua travessia, pois “[a] vastidão parecia acalmá-la, o silêncio regulava a sua respiração. Ela adormecia dentro de si” (LF, p.23). Mas não só, materializa também a travessia da letra literária, representativa, para a letra literal, poética, em condição de escritura. De fato a imagem também não se deixa fixar, é tão móvel quanto é móvel a travessia da letra e da personagem.

Neste espaço natural distinto do espaço construído, “inferno”, num mundo onde “a decomposição era profunda, perfumada” (LF, p. 25) , Ana sente a náusea ambivalente, diante da força da vida e da morte: uma forma extrema de repugnância do mundo, provocada pela experiência de mergulho no real-natural e pela comunhão de Ana com as raízes de si. A náusea é, portanto, conforme dissemos antes, o sinal do encontro com o instintivo, com o sensível e o insensível, com o nada e o tudo, com o sagrado e o demoníaco. A náusea é sinal também do autodilaceramento do ser “[a] vida do Jardim Botânico chamava-a como um lobisomem é chamado pelo luar” (LF, p.27) - nova imagem, e desta feita, sua metamorfose é nítida - e da linguagem e da tentativa humana de dizer o indizível, de tocar no intocável, de ultrapassar os limites pré-estabelecidos pelo Sistema de representação.

Embora Ana não tenha realizado a travessia pois, “antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia” (LF, p.30), depois do encontro com o cego “a rête (sic)– da vida tecida pela rede da linguagem - perdera o sentido e estar no bonde era um fio partido” (LF, p.21). Ana não seria mais a mesma, porque descobre que sua vida familiar, construída para substituir a anterior, poderia ser diferente se ela tivesse sido mais autêntica e a linguagem alegórica revelou que há alguma coisa da ordem do real: o excessivo cansaço e sobretudo a vida interior e anterior de Ana, não pode ser representado, quando muito vislumbrado. A consciência desta impossibilidade da representação encontra-se na opção pelo impressionismo das imagens sugeridas pela linguagem perceptiva.

Clarice Lispector procura obturar o vazio da letra, o ponto cego da linguagem, com o doloroso amor sem reciprocidade. Se a letra não é capaz de obturar o vazio, o ponto cego da escrita, ela não tem a intenção de representar, com exatidão, o real. O cego olha, mas não pode vê. Ele é uma metade. Um *análogo* de um significante em busca de sentido. Este sentido só pode ser atribuído por quem é interpelado. Este, por

sua vez, experimentará, na perspectiva da axiologia humanista, a eterna sensação de dar-se infinitamente, sem ter nada material, mensurável, em troca. E esta relação só pode se realizar deste modo.

O ganho aqui, da metade da linguagem cega e desarticulada e do interpelador, se processa na ordem do transcendente e não na ordem do simbólico, embora seja este o ponto de partida para aquele. O beneficiado neste jogo é o pensamento que gira convertendo-se em reflexão. Por isso a tentativa de obturar o vazio da letra com o amor de um só. Contudo poderia perguntar: Se o vazio da letra não pode ser obturado no campo do simbólico, por que apontá-lo?

Talvez para sugerir uma nova maneira de conduzir esta linguagem que cimenta o nosso Sistema de representação. Uma maneira que, levando em consideração sua contingência, não exija dela o poder de representar o real de forma monológica, autoritária, absoluta. Neste seu estado fixo tudo que com ela é construído torna-se fixo também. A modernidade é fluida. A arte deseja mimetizá-la. Talvez seja sua função, apenas abordar o sentido e não aprisioná-lo.

A despeito de tudo isso, ainda não vislumbramos um sentido melhor que nos faça entender a relação de Ana com o cego e deste com seu passado, que tentaremos fazer em seguida.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pós-coloniais que somos achamos bastante produtivo o estudo das relações existentes entre a nossa produção literária e o contexto histórico que lhes serve de apoio. Por conta disso, estudamos alguns textos teóricos que abordam questões de tais naturezas.

Debruçadas sobre eles observamos que duas têm sido a maneira de se fazer literatura no Brasil, desde a colonização: uma, ideológica, voltada para a aceitação da “imposição cultural” (CÂNDIDO, 2009) da matriz colonizadora ibérica e, outra, contra-ideológica, que busca desestabilizá-la, “adaptando-a” (CÂNDIDO, 2009) ou desconstruindo-a, a fim de mostrar seu caráter contingente, arbitrário e, consequentemente, colonizador.

No primeiro caso, seguindo o modelo mimético representativo barthesiano, vimos que o texto tende a ir ao encontro das expectativas do leitor, posto ter sido produzido a partir de seus valores culturais. Dir-se-ia, sem muita margem de erros, de uma função pedagógica do texto.

No segundo caso, seguindo o modelo mimético produtivo barthesiano, o texto tende à desestabilização das expectativas do leitor, posto ter sido produzido para desestabilizar os valores culturais que lhe serve de apoio. Vimos que essa desestabilização, entretanto, vem ocorrendo de duas maneiras.

Numa delas o escritor coloca em cheque aspectos culturais, mas o faz com a

mesma estrutura sintática utilizada pela cultura que tenta desestabilizar. Ora, sendo o homem um ser constituído pela linguagem, esta já lhe colonizou o pensamento, assim a desestabilização acontece, mas sem o trabalho estético adequado, não resultará em benefícios consideráveis. Dir-se-ia de um inimigo sem habilidades no manejo da espada que deseja lutar contra um espadachim habilidoso.

Noutra delas o escritor coloca em cheque aspectos culturais, mas o faz com outra estrutura sintática. Esse texto causa uma revolução no leitor, porque o desestabiliza por completo. Instigado por ele, o leitor não continua o mesmo e é convidado a rever a cultura que lhe garante a condição de ser o que se está sendo. Prepara-o para a reconstituição de sua identidade, caso o queira.

A fim de ver e entender melhor ou mais nitidamente como esses textos são elaborados nos colocamos na escuta de duas obras de Clarice Lispector o conto “Amor”, de Laços de família (1960) e o romance “A paixão segundo G.H.” (1964), com a finalidade de esclarecer sobre o modo como a escritora trabalha de forma alegórica com a travessia da letra e do “eu” encenados, simultaneamente, modo distinto da tradição, ao questionar o próprio fazer literário e o tema que com ele se encena.

Lispector elabora ambos os textos, mas não só, também os demais de sua autoria como escritora, de forma quase impossível de ser explicada. Neles as duas formas de representação, mimética e produtiva, são colocadas *tête a tête*, de forma que se vê as duas linguagens num drama de escrita claricianas sem igual. A explicação, quase impossível, foi alegorizada pela pintura de Escher (2006, p. 13) “Sky and water I”, que foi exposto na Introdução.

Observamos que a pintura representa duas cenas da realidade: aves no céu e peixes na água. Nada mais distante do que esses seres e essas cenas na realidade. Por conta disso quando os olhamos, desprevenidamente, só vemos ou uma coisa ou outra coisa. Isso porque nosso olhar já está colonizado para esse tipo de visão. Vemos uma coisa e outra coisa, e, mais que isso, vemo-las diferentes. Se paramos para observar, veremos que as diferenças se encontram no centro do quadro.

Esse encontro desestabiliza o primeiro olhar e soltamos aquele “oh!” de surpresa. O que houve? Perguntamos. Houve uma reorientação do olhar, agora, para a semelhança. Olhar descolonizado. A elaboração textual de Clarice é assim também, ela encena as duas *Mímesis*. Vê-se a linguagem representativa “Os filhos de Ana eram bons (...). Todo leitor entende essa linguagem de troca, utilizado nos discursos hodiernos, Depois ela é desestabilizada, não depois, mas concomitantemente “(...) Uma coisa verdadeira e sumarenta (...)”. Todo leitor há de voar para o dicionário a fim de ver o significado da palavra sumarenta, que, por sinal, é “que tem muito suco”. Esse significado inexiste nesta palavra, neste lugar, neste texto; está vazia. Para o entendermos precisamos caminhar um pouco mais na leitura e veremos que eles, os filhos, não lhes dão espaço “cresciam, tomavam banho, exigiam para si, instantes cada vez mais completos. A cozinha era enfim espaçosa, o fogão enguiçado dava estouros (...).” O desassossego do leitor diante da palavra, somado ao restante do texto, dá-nos

o sentido da palavra – sentido nascido a partir das palavras que a circunscreve -, que, agora, não parece mais com seu sentido denotado. Essa outra palavra faz o contratomo da narrativa claricana, e, assim, o seu texto vai dramatizando essas duas *Mímesis* ao mesmo tempo que suas personagens, Ana, e também GH, vão atravessando de sua superfície cultural, re-construída, para as profundezas do seus “eus” originais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance.** 4^a edição. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

BARTHES, Roland. **O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos.** Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins fontes, 2004a.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua.** Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins fontes, 2004b.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto.** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** v. 1 e v. 2. 9^a. ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENHABIB, Seyla & CORNELLA, Drucilla. **Teoría Feminista y Teoría Crítica.** Edicions Alfons El Magnànim, 1990.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade.** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

BRANCO, Lúcia Castelo. **Literaterras: as bordas do corpo literário / Lúcia Castello Branco, Ruth Silviano Brandão.** São Paulo: ANNABLUME, 1995.

CÂNDIDO, Antônio. **A educação pela noite:** e outros ensaios. São Paulo: Editora Unicamp, 2009.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números).** Tradução de Vera da Costa e Silva ET alii. Rio de Janeiro:José Olympio editora, 1994.

COSTA LIMA, Luiz (Org.). **Teoria da literatura em suas fontes.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

DE LAURETIS, Teresa. *A tecnologia do gênero.* In:BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ESCHER, M. C. **Gravura e desenho**. Tradução de Maria Odete Gonçalves-Koller. Holanda: Benedikt Taschen Verlag GmbH, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução de António Ramos Rosa. Lisboa: Portugália Editora, 1966. Foucault (1996)

FRYE, Northrop. **Anatomy of criticism**. Princeton University Press. 1957. (Trad. Port. Péricles Eugênio da Silva Ramos), São Paulo: Cultrix, 1973.

GOTLIB, Nádia Battella. **Clarice: uma vida que se conta**. 5ª edição. São Paulo: Editora Àtica. 1995.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HELENA, Lúcia. O drama ilimitado e autodefinidor da ficção In: **Matraga: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras/ universidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2005.

HELENA, Lúcia. **Escrita e poder**. Rio de Janeiro: Livraria Editora Cátedra, 1985.

KOFMAN, Sarah. **A infância da arte: uma interpretação da estética freudiana**. Tradução de Maria Ignez Duqye Estrada. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

Villaça Koch (2000)

LISPECTOR, Clarice.. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **Laços de família: contos**. Rio de Janeiro: Editora Sabiá Limitada, 1960.

NUNES, Benedito. **Clarice Lispector**. 1ª. ed. São Paulo: Quíron, 1973.

SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Perspectiva – Secretaria da cultura, ciência e tecnologia. 1978.

SOUZA, Solange Jobim. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: Polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ANÁLISE DA PROPAGANDA ORAL À LUZ DOS ESTUDOS RETÓRICO-CONVERSACIONAIS

Maria Francisca Oliveira Santos

(PPGLL/UFAL/UNEAL)¹

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo teve por objetivo analisar o gênero discursivo *spot* (propaganda oral), que acontece em ambiente radiojornalístico, com a finalidade principal de observar nele como acontecem as marcas retórico-conversacionais, que num conjunto uníssono acontecem em ambiente assimétrico de sala de aula, expandindo-se por outros espaços sociais, onde a linguagem medeia as relações sociais. Existem, pois, dois lados teóricos em assonância: o conversacional, por ser o texto oral, exibindo características como as interrupções, os truncamentos, as pausas, as entonações, entre outras categorias, representadas por Goffman (1967, 1998), Kerbrat-Orecchioni (2006), Santos (1999, 2004), além de outros; o retórico, por exibir um retor que dialoga com um auditório social, a fim de persuadir acerca do que deseja transmitir, representados por Aristóteles (s/d), Perelman (1982, 1997).

Assim, centra-se efetivamente no diálogo

¹ Possui estágio de Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. É Mestra e Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. É Professora do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas – PPGLL/UFAL. É Professora titular da Universidade Estadual de Alagoas, em Arapiraca – UNEAL. É Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (CNPq/UNEAL). E-mail: mfosal@gmail.com

entre esses estudos, os conversacionais e os argumentativos no discurso de sala de aula, discutindo os caracteres retóricos e conversacionais e sua aplicação nas questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, extrapolando sua utilização a outros ambientes sociais. Para isso, propõe-se a análise, em sala de aula, de textos pertencentes ao gênero propaganda oral, oriundos do contexto radiojornalístico.

Para subsidiar tal análise, buscam-se teóricos na linha da argumentação (retórica como arte de persuadir pelo discurso) e na linha dos estudos conversacionais: a primeira se justifica por especificar as marcas argumentativas que melhor persuadem o retor, e a segunda, por mostrar que o gênero propaganda oral dá-se com marcas da língua falada, representadas por marcadores conversacionais, bem como por outros aspectos da esfera da oralidade, a exemplo dos operadores e marcadores conversacionais, das repetições e expressões de cortesia e des cortesia e outras particularidades orais.

Com base nisso, buscam-se o inter-relacionamento entre a Análise da Conversação e a Retórica e a aplicação na sala de aula e em

outros ambientes, para o que as seguintes perguntas foram formuladas: Quais os elementos retórico-conversacionais que possibilitam maior clareza ao sentido do objeto teórico nas relações de sala de aula ou em outros ambientes? É possível persuadir o outro com o uso desses elementos no discurso? A resposta a essas questões constituiu o caminho deste trabalho.

2 | OS ESTUDOS CONVERSACIONAIS

A importância atribuída à escrita, pelos seus matizes estruturais e históricos, certamente, colocou, de lado, o estudo da fala (oralidade), sobretudo na sua efetivação de ensino em sala de aula. Assim, assuntos da oralidade pouco são veiculados nos livros didáticos, uma vez que, em sua grande maioria, trabalham-se regras, quando se refere ao estudo gramatical; identificam-se informações textuais, no que se refere a exemplos de compreensão e induz-se à produção de textos escritos, nas atividades de redação (MARCUSCHI, 2001, p.19). Para o autor, indicar a oralidade nas questões do ensino de língua exige entender as línguas não apenas como um código que permite a comunicação, “mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica” (p. 20).

A oralidade entra no espaço de aula, por meio de assuntos como níveis de uso da língua, o estudo das variações (sociolinguística, dialetal, estratégias comunicativas, situações sociocomunicativas, seleção lexical, entre outras), os quais podem levar ao estudo argumentativo da língua falada, utilizado pelos interlocutores, no discurso de sala de aula. Marcuschi (2002, p.31-2) sugere propostas de atividade para a execução dessa categoria em aula. Neste trabalho, apenas 3 (três) dessas atividades foram destacadas, quais sejam:

1. Análise da polidez e sua organização na fala. De maneira especial observar como este aspecto interfere de maneira decisiva na qualidade da interação verbal e até mesmo na compreensão e natureza dos atos de fala praticados.
2. Identificação dos papéis dos interlocutores e dos diversos gêneros produzidos determinando suas características (estruturais e comunicativas) com base em indicadores tais como, número de participantes, papéis [...].
3. Identificação de alguns aspectos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais, as repetições de elementos lexicais, os modalizadores, os dêiticos etc.

A linguagem apresenta na escrita marcas da oralidade, que tem características específicas, presentes em quaisquer ambientes das relações humanas. Pela sua importância e aplicabilidade, nas situações de ensino e de envolvimento e em outros ambientes comunicativos, este trabalho centra-se no estudo da conversação, prática social que propicia aos indivíduos comportarem-se como seres sociais suscetíveis à aquisição de outras práticas.

Nessa ação, pode acontecer o exercício da fala, sendo necessárias, para que o jogo interativo aconteça no circuito do radiojornalismo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 7-8): a) uma *alocução* (por haver necessidade de um destinatário, que é naturalmente diferente do falante); b) uma *interlocução* (o diálogo se faz evidente, havendo troca de palavras – escritas ou orais–, o que exige a permuta de papéis entre emissor e receptor, acontecendo a comunicação oral face a face, embora, neste trabalho, as respostas sejam dadas posteriormente, por tratar-se de programa de rádio); e c) uma *interação* (os participantes podem exercer influências uns sobre os outros, na troca comunicativa), para que o jogo interativo se instaure de forma a persuadir os participantes desse diálogo. Enfim, analisar a interação significa entender a ação que uns exercem sobre os outros na troca comunicativa. Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8, grifos da autora) assim se refere à interação:

[...] **o exercício da fala implica uma interação**, ou seja, ao longo do desenrolar-se de uma troca comunicativa qualquer, os diferentes participantes, aos quais chamaremos ‘interactantes’, exercem uns sobre os outros uma rede de **influências mútuas** – falar é trocar, e mudar na troca.

Os participantes dessas ações comunicativas são respectivamente locutor e ouvintes, estando no fluxo interativo dos turnos de fala, por meio dos quais circula o gênero discursivo propaganda oral. É, pois, um gênero, que apresenta forma de legitimação discursiva, uma vez que se situa em um contexto definido, numa relação sócio-histórica, que o ratifica como produção social (MARCUSCHI, 2007, p.29), permitindo, assim, a divulgação propagandística do objeto de divulgação financeira.

A conversação realizada por meio do gênero em estudo pode “[...] implicar um número relativamente restrito de participantes cujos papéis não estão predeterminados, que gozem em princípio dos mesmos direitos e deveres [...]”, sendo igualitários ou não (KERBRAT-ORECHIONI, 2006, p.13); nomeados por Fávero *et aliae* (2003, p.16) como relativamente assimétricos e simétricos.

2.1 Objeto e características da conversação

O termo conversação vem do latim *conversatio, onis*, significando convivência, ação de viver juntos; é um substantivo ligado ao verbo conversar, *conversare*, que significa estar sempre no mesmo lugar. Indica, pois, uma atividade em que duas ou mais pessoas interagem, alternam-se constantemente e discorrem acerca de determinados temas do cotidiano (FÁVERO *et aliae*, 2003, p.15).

A conversação apresenta características específicas, entre as quais se encaixa a possibilidade de *aproximação, diálogo e convivência* entre os interactantes das ações discursivas. Desse modo, para Marcuschi (2001, p.15), essa categoria tem como características: “interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução de atos numa identidade temporal; envolvimento numa interação centrada”.

Além disso, Myllyniemi (1986, p.149) orienta que a AC exibe princípios básicos: a) o de ser uma atividade interacional, sendo, pois, uma forma social de caráter interativo com uma linguagem sistemática e recíproca; b) o de representar uma atividade localmente ordenada, por ser organizada turno a turno; c) o de significar uma atividade centrada, por apresentar um tópico e desenvolvê-lo *ad hoc*; e d) o de representar uma atividade localizada num contexto-reflexo, o que indica ter dois contextos, pois ao tempo em que se situa num contexto, é geradora de outro.

Segundo Santos (2002), a categoria da interação, muitas vezes, é tomada como conversação. Explica-se que aquela (interação) acontece no processo conversacional, e esta, no diálogo entre os interlocutores, pertencendo ao quadro das interações verbais. Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p.12), as interações podem ser *verbais* e *não verbais*. As primeiras acontecem por meio de elementos verbais (a conversação); as segundas realizam-se pelos não verbais, como a dança, os esportes coletivos, havendo a possibilidade de surgirem as mistas, com a realização de ações verbais e não verbais, a exemplo de uma consulta médica. Esse ritual interativo inicia-se com uma anamnese; a seguir aparecem o exame e o diagnóstico da doença, para, finalmente, acontecer a prescrição médica.

Para a análise de qualquer interação, necessário se faz observar seu inventário e sua tipologia, bem como as categorias de espaço e de tempo do acontecer interativo, o número e a natureza dos participantes, o objetivo da interação e, enfim, a sua finalidade e seu estilo.

A categoria da interação se ajusta ao ensino de línguas, procedendo à análise de situações de ensino-aprendizagem para mostrar o referencial teórico que envolve essa temática, afirmado que o discurso apresenta duas funções: a proposicional e a função ilocutória. Essas funções estão relacionadas à coesão e à coerência, no sentido de que a função proposicional centra-se no que as palavras dizem, tendo um conteúdo proposicional, que é ligado pelas marcas da coesão, e a função ilocutória relaciona-se ao que é feito com as palavras, como acusar, pedir uma informação etc., estando relacionada à coerência. Todo e qualquer discurso, seja oral ou escrito, pode ser definido pela relação com essas duas funções (KRAMSCH, 1984, p.10-1).

Kramsch (1984) admite que todo discurso é de natureza interativa. Nesse sentido, a transação verbal entre duas ou mais pessoas, bem como o monólogo e o discurso escrito são de caráter interativo. Assim, pode-se dizer, em relação ao informante deste trabalho, que o discurso monológico por ele assumido no programa de rádio é interativo.

Esse caráter interativo na construção do discurso oral, segundo Kramsch (1984), deve obedecer a três elementos: à interpretação, que consiste em entender os sinais dados por um texto ou interlocutor; à expressão, que se refere à reconstrução ou recriação do sentido interpretativo, envolvendo também as representações coletivas de dois ou vários participantes do discurso; e à negociação, em que há uma circulação do sentido entre os interlocutores do discurso, com o intuito de obterem um efeito de

sentido que condiga com a realidade do objeto teórico.

A negociação é considerada o ponto mais importante para o desenvolvimento do caráter interativo do discurso oral. Os elementos de negociação que são apontados para esse trabalho são os turnos de fala, bem como os temas discursivos e as tarefas comunicativas. O tipo de discurso voltado para esse processo de interação é chamado por Kramsch (1984) de discurso *regulativo* (centrado no mecanismo da interação), em oposição ao discurso *constitutivo*, que está ligado ao conteúdo do ensino, seus objetivos pedagógicos, além do aspecto didático e avaliativo.

No processo conversacional, categorias conversacionais podem aparecer nos gêneros orais e escritos, propiciando pistas para a negociação do sentido entre os interlocutores conversacionais. Assim, é que os turnos e as hesitações, as noções de simetria e assimetria, as repetições, entre outros assuntos, fazem parte da análise que se faz do gênero propaganda oral.

3 | OS ESTUDOS RETÓRICOS

A discussão dos aspectos retóricos envolve pontuações que explicam sua definição e práticas argumentativas, sustentadas na tríade aristotélica *logos/pathos/ethos*, por meio da qual o orador, ao usá-la, procura persuadir o outro com o seu discurso.

3.1 Considerações acerca da definição

A Retórica é de origem jurídica, pois, na Grécia, surgiram os primeiros advogados, nomeados litigantes, por terem como missão defender os bens que foram retirados pelos inimigos. Essa palavra significava a única arma de defesa, razão por que é o discurso jurídico o herdeiro direto da chamada retórica tradicional. Os chamados litigantes tinham a incumbência de advogados, já que esses não existiam na época. Retórica, palavra proveniente do grego *rhetoriké* “arte da retórica”, costuma ser entendida em acepções diversas. Em sentido *lato*, mistura-se com a arte da eloquência em qualquer tipo de discurso.

A Retórica aparece definida, como manipulação do auditório (Platão); ou a arte do bem falar (*ars bene dicendi*, de Quintiliano); ou a exposição de argumentos ou discursos que devem ou visam persuadir (Aristóteles). Da primeira definição, surgem todas as concepções de retórica, centradas na emoção, na função do interlocutor e em suas reações, privilegiando o papel do auditório (*pathos*). Dessa forma, é o *pathos* quem comanda o jogo da linguagem, e a postura do orador, preocupando-se este com os efeitos desse jogo (MEYER, 2007, p.21).

A segunda definição diz respeito ao orador (*ethos*), à expressão, ao olhar sobre si mesmo e ao querer dizer. Meyer (2007, p.23), ao referir-se à retórica, menciona Quintiliano, com a seguinte ideia: “a retórica é a ciência do bem-dizer, por isso reúne

ao mesmo tempo todas as perfeições do discurso e a própria moralidade do orador, uma vez que não se pode verdadeiramente falar sem ser um homem de bem".

A terceira definição diz respeito às relações entre o explícito e o implícito, o literal e o figurado, as inferências e o literário. Aristóteles privilegia o *logos*, que subordina a suas regras próprias o orador e o auditório, persuadindo um auditório pela força de seus argumentos ou procurando agradar esse auditório pela beleza do estilo, que pode comover todos aqueles a quem se dirige. O auditório é passivo ao orador de acordo com suas paixões.

Com a evolução histórica da Retórica, há a chamada Nova Retórica, com o Tratado da argumentação de Perelman, Tytca (1996), grande marco significativo. Desse modo, surge uma definição que considera igualmente *ethos*, *logos* e *pathos*, priorizando a ideia que visualiza essas três dimensões que constituem a relação retórica por inteiro. Desse modo, para Meyer (2007 p. 25), "a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada".

Há divergências acerca do que a Retórica realmente trata: uns a veem como a arte de argumentar; outros como estudos do estilo, em particular, das figuras. O que, de fato, é importante é o elemento comum entre esses dois aspectos: a articulação dos argumentos e a do estilo numa mesma função, com a finalidade de persuadir. A Retórica diz respeito ao discurso persuasivo, pois, se assim não for, também não será retórico. O ato de persuadir é levar alguém a crer em alguma coisa, sendo diferente de convencer, que é fazer compreender.

3.2 Acerca das funções retóricas

Os agentes comunicativos interagem, usando os elementos verbais e não verbais, a fim de que possibilitem a negociação do sentido, por meio dos gêneros discursivos que utilizam. Às vezes, esses agentes não conseguem, por motivos vários, como os desvios na linguagem, falta de elementos persuasivos, ou outras circunstâncias, embasar o discurso do interlocutor (*pathos*) figurativamente, no caminho do discurso persuasivo.

A Retórica tem essencialmente como meta esse tipo de discurso, deixando de lado o que assim não for. Para que essa persuasão seja conseguida, a Retórica possui funções específicas, tais como: a persuasiva, a hermenêutica, a heurística e a pedagógica. A função hermenêutica se imprime pelo conhecimento retórico que leva em conta os envolvidos no discurso, considerando que a retórica não é um acontecimento isolado, pois o orador, ao se expressar, assim o faz em consonância com seu interlocutor; ou a ele se opõe, em função de outros discursos.

A função heurística, a função da descoberta, que vem do grego *euro*, *eureka* (REBOUL, 2000), significa encontrar e defende que, para haver persuasão, há necessidade de, no mínimo, duas pessoas envolvidas em um discurso: uma que persuade e outra que se deixa persuadir. Com essa função, explica-se que a Retórica não é usada apenas para obter poder, mas para saber, para encontrar alguma coisa,

algum conhecimento. Quanto à função pedagógica, percebe-se que a Retórica, por apregoar a arte do bem dizer, já efetiva a arte do ser, instaurando-se assim a sua função pedagógica. A função persuasiva, a verdadeira função da retórica, tem como meta principal persuadir o outro pelo discurso.

3.3 Os argumentos representados pelos *ethos*, *logos* e *pathos*

Para persuadir o interlocutor, no processo interativo da linguagem, o orador precisa encontrar argumentos ideais. Colaborando com isso, a função persuasiva da linguagem norteia as regras do jogo discursivo, por meio da tríplice retórica, nomeada por Aristóteles *ethos*, *pathos* e *logos*: os dois primeiros de ordem afetiva e o último de ordem racional (REBOUL, 2000, p.47). Para Perelman-Tyteca (1996), há uma tipologia de técnicas argumentativas, que merecem destaque neste trabalho.

O *ethos* representa para os gregos não somente a imagem de si e a personalidade, mas também o caráter, os traços do comportamento e a própria escolha de vida. No sentido retórico, “é alguém que deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debates e que são aquilo *sobre o que negociamos*” (MEYER, 2007, p.34), ou ainda “é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade” (ibidem, p.34).

O *pathos* diz respeito ao auditório, sendo constituído pelo conjunto de emoções, sentimentos e paixões, o qual o orador deve suscitar no auditório, por meio do seu discurso. O orador deve levar em consideração as paixões do seu auditório, pois, se assumirem uma linha subjetiva, esse orador vai responder em função da subjetividade implicada. O *pathos* tem para Meyer (2007, p.40) uma grande dimensão retórica: 1. As perguntas do auditório; 2. As emoções que ele experimenta diante dessas perguntas e de suas respostas; 3. Os valores que justificam a seus olhos essas respostas e essas perguntas.

O *logos*, chamado argumentação propriamente dita, tem o dever de preservar as diferenças entre as perguntas e as respostas quando estas forem expressas. É tudo que está em questão. Para Souza (2013, p.17), “o *logos*, constituindo o discurso argumentativo, é a parte mais importante da oratória, aquela a que se aplicam as principais regras e princípios da técnica retórica”. É o tipo de argumentação que se centra na tese e nos argumentos apresentados, de maneira bem estruturada, do ponto de vista lógico e argumentativo.

Desse modo, os três elementos *ethos*, *logos* e *pathos* constituem a tríplice argumentativa. O *ethos* pode ser projetivo e efetivo: é projetivo quando imaginado pelo auditório e é efetivo aquele que de fato está falando. O *pathos*, por sua vez, também se apresenta como projetivo, quando o *ethos* necessita comprehendê-lo diante do que está em questão (*logos*), e o *pathos* efetivo é aquele que se deixa persuadir quando suas emoções e crenças são ativadas.

4 | A ANÁLISE DA PROPAGANDA ORAL

Este trabalho insere-se numa abordagem qualitativa, uma vez que se volta ao estudo da aquisição do saber em processo e não na sua obtenção como produto. É uma linha de estudo que “requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.287).

O universo da pesquisa se constitui de CDs gravados, com duração de duas horas consecutivas de um programa de rádio em determinada emissora, localizada no agreste alagoano. Foram retiradas, aleatoriamente, 5 (cinco) propagandas orais para análise da argumentação à luz do suporte conversacional e retórico, das quais aparece uma. As transcrições foram feitas, seguindo as normas propostas por Marcuschi (1986) e Preti (1999), as quais estão nos anexos.

3.1 Amostragem

A amostragem 1 (um) diz respeito a uma propaganda referente à divulgação da eficácia do medicamento Tiogenol, considerado como de grande valia para a saúde de quem dele fizer uso. Ei-la transcrita:

Tiogenol fortalece você da cabeça aos pés...Tiogenol fortalece os ossos...combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico... tome Tiogenol... Tiogenol é excelente para memória e anemia... Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR ... Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil... quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR.

Material de análise (*corpus*)

Trata-se, mais uma vez, de um gênero de língua oral, a propaganda, que se caracteriza pelas suas especificidades conversacionais, representadas por: *pausas* –cabeça aos pés..., os ossos..., nervos fracos..., desânimo e cansaço..., entre outros exemplos; *entonações enfáticas*: O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR, UM GRANDE TRABALHADOR, *aliteração*, repetição da mesma palavra no início de cada juízo de valor acerca do referencial Tiogenol; *parallelismos sintático e semântico*: Tiogenol fortalece você da cabeça aos pés/Tiogenol fortalece os ossos/... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico.../... tome Tiogenol...etc.

É uma conversação assimétrica, em que o orador usa um único turno, possibilitando o surgimento da sua imagem (*ethos*), que procura, por meio dos argumentos (fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... etc.), que utiliza acerca do remédio Tiogenol, despertar emoções no auditório (*pathos*) para a aquisição do produto farmacêutico. Todo esse conhecimento sobre o objeto negociado formaliza

a constituição do *logos*.

O repórter usa o nome do produto “Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR”, em que o nome trabalhador é evocado com a intenção de passar a ideia implícita de que é o trabalhador a classe social que mais precisa de força, saúde e virilidade. Anuncia também o lugar onde pode ser adquirido o produto, facilitando, desse modo, a sua aquisição, quando diz: “Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil”.

O uso da imagem do trabalhador é novamente evocado no término da propaganda para reforçar a ideia de que “quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR”. Um ponto bem marcante no texto é a presença da repetição propriamente dita, marca específica da oralidade, como forte argumento persuasivo, o da autoridade, para reforçar a importância do produto em relação à dos concorrentes. Quanto às repetições, na oralidade, significando formas que contribuem para a organização textual. Marcuschi (2006, p.219) assim enuncia: “as repetições conduzem à produção de segmentos inteiros duas ou mais vezes, motivados pelos mais diversos fatores, sejam eles de ordem interacional, cognitiva, textual ou sintática”.

Neste tipo de propaganda, evidencia-se a presença da argumentação quase-lógica por esta se apresentar quase de maneira explícita (PERELMAN, TYTECA, 1996, p.220). É o que acontece então com a sequência de argumentos, já comentados, em favor do medicamento Tiogenol. Essa sequência argumentativa quase-lógica traz uma base constituída de argumentos, a qual completa o sentido a favor da causa defendida.

Quanto às funções retóricas, a função persuasiva dá-se fortemente por meio da repetição do termo “Tiogenol fortalece... Tiogenol fortalece...”, com o objetivo de persuadir e convencer o ouvinte de que esse produto é eficaz. Outra função que se faz presente é a heurística, ao revelar os benefícios da atuação desse medicamento no organismo “fortalece você da cabeça aos pés... fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico...”. A organização em sequência da propaganda aponta para a função retórica pedagógica, revelando como os argumentos podem ser enunciados, a fim de melhor explicar as características do produto divulgado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da propaganda oral (*spot*), em ambiente de aula, significa propiciar conhecimentos sustentados nos segmentos específicos a seguir: a) os saberes retóricos, tomados na linha da Nova Retórica, concedem ao discente/docente competência retórica para não somente convencer alguém acerca de um assunto, mas também persuadi-lo na realização de uma ação pretendida; e b) as relações estabelecidas entre *ethos*, *pathos* e *logos*, por meio do discurso possibilitam a eficácia persuasiva.

Além disso, acentua-se que os aspectos da oralidade, como as pausas, os alongamentos de vogais, as repetições, as entonações enfáticas, corroboram o trabalho com a oralidade em sala de aula e que o estudo da oralidade deve entrar no espaço de sala de aula pela importância que traz na formação linguístico-cultural dos integrantes desse espaço pedagógico, representado, sobretudo, por professores e alunos.

Dessa maneira, indicar a oralidade nas questões do ensino de língua exige entender as línguas não apenas como um código que permite a comunicação, “mas fundamentalmente uma atividade interativa (dialógica) de natureza sociocognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 2004, p.20).

Assim, o trabalho evidenciou que, no gênero propaganda oral, apareceram marcas retóricas, a exemplo do emprego de argumentos, além de linhas conversacionais, pelo uso de turnos, marcas da oralidade e de outras categorias. O retor, pelo uso dos elementos apontados nas análises, atribuiu maior clareza ao sentido do objeto nas relações de sala de aula ou em outros ambientes. Além disso, presume-se que é possível uma troca de saberes para persuadir o outro com o uso desses elementos do discurso. Tudo isso ratifica a existência dos elementos retórico-conversacionais nas relações de sala de aula e em outros ambientes, além da efetivação da função persuasiva da retórica.

A junção entre a Retórica e a Análise da Conversação tornou-se possível não apenas por ambas estarem implicadas nos estudos textuais, mas ainda por tomarem a oralidade como elemento passível de análise. Em ambas as perspectivas, a língua, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita, dispõe de características linguísticas que contribuem para o processo de pesquisa, mediando os estudos de sala de aula, por meio da interação e da conversação – categorias que regem as condições de ensino e aprendizagem para as discussões do ensino linguístico.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suarez. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 13. ed. Cotia: Ateliê, 2009.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. 14. ed. Tradução Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro Publicações, s/d.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação*; uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: LTDA., 1994.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à linguística*, domínios e fronteiras. volume 2 São Paulo: Cortez, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopeset aliae. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALEMBECH, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de Textos orais*. São Paulo: FFLCH/ USP. 1993.

GOFFMAN, Erving. *Les rites d'interaction*. Traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris: Leséditions de minuit, 1987.

_____. *Footing*. Tradução Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. *Análise da Conversação; princípios e métodos*. Trad. Calos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, HatierCredif, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M.A. (orgs.) *O Livro Didático de Português*, Múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucena, 2001b.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva et aliae. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Repetição. In: JUBRAN, C.C. A.; KOCH, I.G.V. (orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil; construção do texto falado*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MEYER, Michel. *A retórica*. Revisão técnica: Lineide S. Mosca. Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MEURER, J. L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In BONINI, Aldair et alii. (orgs.). *Gêneros: Teorias, Métodos, Debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MYLLYNIEMI, Rauni. Conversation as a system of social interaction. *Language and Communication* 6: 147-169, 1986.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de Argumentação: A nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 2. ed. São Paulo: FFCH/USP, 1993.

_____. (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 1998.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. *A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation*. *Language*. 50: 696-735, 1974.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Professor-aluno; as relações de poder*. Curitiba: HD Livros, 19

SAUSSURE, de Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

SILVA, Luiz Antônio da. Conversação: modelos de análise. In: _____ (org.) *A língua que falamos*, português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005.

ANEXO 1

Transcrições da propaganda (Rádio Novo Nordeste, Arapiraca-AL. 02/11/12)

Tiogenol fortalece você da cabaça aos pés... Tiogenol fortalece os ossos... combate casos de nervos fracos... desânimo e cansaço... contra dores do corpo... estresses... esgotamento físico... tome Tiogenol... Tiogenol é excelente para memória e anemia... Tiogenol O FORTIFICANTE DO TRABALHADOR... Tiogenol já nas farmácias e drogarias do Brasil... quem toma Tiogenol passa a ter força de UM GRANDE TRABALHADOR..

ANEXO 2

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)
Truncamento brusco: quando alguém é cortado pelo parceiro ou quando o falante corta uma unidade.	/
Entoação enfática.	MAIÚSCULA
Prolongamento de vogal e consoante.	::podendo aumentar para::::ou mais
Interrogação.	?
Qualquer pausa, como: ponto-e-vírgula, vírgula, ponto-final e dois pontos.	...
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --
Sobreposição de vozes: usa-se a partir do ponto que começa a outra fala.	[
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)
Falas simultâneas: dois falantes ao mesmo tempo.	[[
Sinais de pausa.	+ para cada 0,5s. Para pausa além de 1,5s, indica-se o tempo.
Sinais de entonação: aspas duplas correspondem mais ou menos ao ponto de interrogação.	“ ”

Repetições.	Duplica-se a parte repetida.
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.	ah, éh, oh, ih, ahã, ehn, uhn, tá
Citações.	“citação”
Iniciais maiúsculas.	Para nomes próprios ou siglas
Não se usa ponto de exclamação.	
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	... ou /.../

Critérios de transcrição, segundo Marcushi (1992) e Preti (1998).

A INTERFACE SEMIOLINGÜÍSTICA NAS CANÇÕES DE NANDO REIS NO ESTUDO DA LEITURA

Carmen Elena das Chagas

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Drª.

Estudos de Linguagem - UFF

Arraial do Cabo - RJ

Pânmella Franco Bispo dos Santos

Instituto Federal do Rio de Janeiro

Arraial do Cabo - RJ

RESUMO: Este trabalho possui como objetivo migrar do “restrictivamente linguístico” para o “globalmente comunicativo”, buscando trazer novas perspectivas de estratégias para o estudo de Leitura. Assim, através dos fundamentos teóricos da Abordagem Global, da Linguística Textual, da Semiótica e da Pedagogia Simbólica, deseja-se, aqui, valorizar os sentidos na construção do saber, conjugando mente/audição; cognitivo/afetivo; abstrato/concreto através do uso dos conhecimentos prévios do aluno no gênero textual “Canção”. O *Corpus* do trabalho é formado por vinte canções do compositor Nando Reis, cujas letras retratam a identidade semiológica do artista e que viabilizam a inserção do aluno-leitor na apreensão do texto, levando-o a ser um leitor de sucesso. A metodologia deste trabalho será através das capacidades da competência comunicativa do aluno/leitor. Primeiro, fez-se necessária a escolha de letras das canções

de Nando Reis; segundo, houve momentos de estudos sobre as teorias norteadoras do trabalho; terceiro, foi feita uma análise semiótica das letras escolhidas, buscando hipóteses sobre o perfil subjetivo/literário do compositor. Nessa análise, observaram-se alguns pontos como: a neutralidade do gênero do eu lírico; a repetição de palavras concretas que utilizam a natureza como pano de fundo e que se referem à presença dos sentidos; uma busca incessante de explicações para efemeridade da vida, através do refrão; um passear pelos tempos passado/presente/futuro, reiterando a inconstância do ser e, por fim, uma constante presença do vocábulo SOL nas letras, trazendo a possibilidade de compreensão do compositor se ver nesse sol ou este como integridade do seu eu lírico.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; canção; competência comunicativa.

ABSTRACT: This work aims to migrate from “restrictively linguistic” to “globally communicative”, seeking to bring new perspectives of strategies for the study of Reading. Thus, through the theoretical foundations of the Global Approach, Textual Linguistics, Semiotics and Symbolic Pedagogy, we wish here to value the senses in the construction of knowledge, combining mind / hearing; cognitive / affective; abstract / concrete with the student's previous

knowledge in the textual genre “Song”. The corpus of the work consists of twenty songs by composer Nando Reis, whose lyrics portray the semiological identity of the artist and which enable the insertion of the student reader in the apprehension of the text, leading him to be a successful reader. The methodology of this work will be through the abilities of the student / reader's communicative competence. First, it was necessary to choose lyrics from the songs of Nando Reis; second, there were moments of study on theories guiding the work; third, a semiotic analysis of the chosen lyrics was made, seeking hypotheses about the subjective / literary profile of the composer. In this analysis, some points were observed: the neutrality of the lyrical I genre; the repetition of concrete words that use nature as a background and which refer to the presence of the senses; an incessant search for explanations for the ephemerality of life, through the refrain; a stroll through past / present / future times, reiterating the inconstancy of being and, finally, a constant presence of the word SOL in the lyrics, bringing the possibility of understanding the composer to see in this sun or this as the integrity of his lyrical self.

KEYWORDS: reading; song; communicative competence.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho com leitura, ao longo dos anos, nas salas de aula, tem sido uma prática muito intensa, isso porque o aluno precisa estar preparado para se tornar o sujeito capaz de ler, de compreender e transformar o que está escrito. Assim, é importante que o ato de ler se torne uma capacidade de apreender a significação profunda dos textos com que o aluno-leitor se depara, preparando-o para reconstruir o seu conhecimento.

Ao considerar que o ensino da língua visa proporcionar ao aluno situações em que ele possa vivenciar a linguagem como prática social e que, uma análise mais detalhada da estrutura textual constitui um interessante foco para Língua Portuguesa e Literatura, isso se o gênero selecionado for favorável ao estudo, fica muito mais fácil a análise porque as variedades podem explorar a função das estratégias próprias de cada texto.

O *Corpus* do trabalho foi composto por 20 canções diversas do cantor e compositor brasileiro Nando Reis, cujas letras revelam o valor semiótico e semiológico do texto, relacionando-o, assim, às capacidades da Competência Comunicativa da Abordagem Global e observando os sentidos presentes nos textos através da Pedagogia Simbólica..

Cada gênero textual abre a perspectiva de uma multiplicidade de interpretação ou leitura, pois se as intenções do produtor podem ser das mais variadas formas, não teria sentido a pretensão de atribuir ao texto, apenas, uma interpretação única e verdadeira.

Interpretar, assim, um texto consiste em apreender os seus possíveis significados, que se apresentam nele por meio de marcas verbais e não verbais de acordo com a natureza do texto que se está sendo lido. Essas marcas funcionam como pistas dadas

ao leitor para permitir-lhe o levantamento de hipóteses sobre o que os autores podem querer estar expressando. É preciso relembrar o aluno-leitor que essas pistas que lhe são direcionadas no texto tornam possível a reconstrução do texto a partir de um contexto que advém de seu conhecimento de mundo e atreladas as características próprias do texto. A consciência deste fato poderá, inclusive, servir-lhe de base para perceber a natureza polissêmica da leitura porque faz com que seja a sua (do leitor) história um fator importante de experiências e de leituras responsável por essa reconstrução que ele mesmo faz do texto ao longo de sua vida.

Dessa forma, um texto traz referências explícitas ou implícitas a outros textos, já que a intertextualidade, propriedade constitutiva de todo texto, pode contribuir para o desenvolvimento de enfoques diferenciados no ensino pelo fato de fazer da leitura uma atividade eminentemente interdisciplinar.

Esse projeto de leitura que se organizou em torno do gênero “Canção” integrou atividades, cuja realização envolveu ler para compreender e apreender aquilo que se faz relevante para o desenvolvimento de outras atividades e não apenas o “mero ler para aprender a ler”. Houve, nesse contexto, uma união de aspectos que trabalham estratégias mais práticas embasadas na visão de mundo dos alunos e em uma perspectiva mais criativa.

A partir disso:

“Há, além dos signos da linguagem verbal, muitas outras espécies de signos que povoam de linguagens a vida do homem: a pintura, a mímica, o código de trânsito, a moda, as linguagens artificiais, etc. Os signos, em geral, tanto os das linguagens não-verbais quanto os da linguagem verbal, são objetos de uma ciência geral dos signos: a Semiólogia.” (ORLANDI, 2000, p.11).

O que referimos, aqui, é que o possível e o razoável em relação ao entendimento de um texto possam se definir, levando-se em conta as histórias da sua leitura na maneira de interação que o leitor estabelece em um determinado processo de leitura.

O estudo de leitura, nas aulas, de certa forma, apresenta uma pedagogia da contradição, pois fragmenta o texto para que se aprenda a perceber o todo e procura fazer com que o aluno responda somente o que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático, ao mesmo tempo, que se exige um leitor participativo e crítico. Essa pedagogia acaba contribuindo para um aluno que lê e não entende, interpreta sem ter lido e faz atividades sem função realmente sociocultural.

O ensino de leitura em sala de aula, muitas vezes, parte de uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto e depois de uma série de reflexões discutidas por meio de perguntas sobre o texto que não leva em consideração se o aluno de fato o compreendeu. Nesse tipo de ensino, o professor passa para os alunos uma resposta que passa a ser a “autorizada” do texto. Essa visão autoritária de leitura vem do princípio de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada e, assim, permite todas as deturpações ocorridas no entendimento do

texto, pois o aluno baseia-se na crença de que o papel dele consiste apenas em extrair informações por meio dos domínios das palavras que trazem informações. Isso, na verdade, é uma atividade de decodificação, porque permite leituras dispensáveis uma vez que não modificam a visão de mundo do aluno-leitor.

O desenvolvimento da competência linguística do aluno no Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua, em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes. (MEC, 2000, p. 11)

Assim, a Abordagem Global objetiva a globalidade – o todo - por meio de um escopo de ações de como trabalhar o ensino de leitura. Essa globalidade parte do princípio de que os alunos não são “tábuas rasas” e que as atividades práticas precisam deixar de ser rotineiras e monológicas.

À medida que essa teoria nos chama a atenção para o fato de que o aluno-leitor já traz uma bagagem previamente construída em sua mente, a ideia de que há o aluno “zero” precisa ser abdicada para que haja uma mudança considerável na relação professor / aluno / objeto de estudo.

Dessa forma, o que estamos nos referindo, aqui, é que o possível e o razoável em relação ao entendimento de um texto possam se definir, levando-se em conta as histórias da leitura na maneira de interação em que o leitor se estabelece em um determinado processo de construção do seu eu como sujeito.

2 | CONTEXTUALIZANDO

Trabalhamos a leitura, de forma intertextual, conjugando o gênero “Canção” aos estudos semiológicos, visando ao desenvolvimento do aluno-leitor, através da Competência Comunicativa da abordagem Global, transformando-o em leitor de sucesso quando ao migra do “restritivamente” linguístico para o “globalmente” comunicativo. Assim, o trabalho teve como estratégias:

*A identificação da interface semiológica das canções de Nando Reis, relacionando-as aos movimentos literários;

*A identificação, nas letras das canções de Nando Reis, características estilísticas próprias do autor;

*A classificação das características das canções de Nando Reis a um determinado contexto a partir da semiologia das letras;

* A possibilidade de inserir o aluno-leitor a uma educação dos sentidos e da percepção crítica, propiciando a descoberta do prazer sensorial e estético, por meio

de uma linguagem multissemiótica, voltada para a interação pluridimensional que relaciona todos os elementos que o gênero “Canção” pode pressupor, através da Pedagogia Simbólica;

*A construção um objeto concreto que serviu de objeto detonador anamnésico para a retenção do conhecimento.

Assim, a metodologia para este trabalho foi fundamentada em alguns mandamentos e submandamentos da leitura na escola apresentados por Silva (2002, p. 35) em seu livro “Repensando a leitura na escola: um outro mosaico” e na pedagogia simbólica, segundo Byington (1996), baseada na formação e no desenvolvimento da personalidade e que por isso inclui todas as dimensões da vida: o corpo, a natureza, a sociedade, as ideias, as imagens e as emoções. Um método centrado na experiência e não na abstração, que evoca diariamente a imaginação de alunos e educadores para reunir o objetivo e o subjetivo dentro da dimensão simbólica ativada pelas mais variadas técnicas expressivas para vivenciar o aprendizado. Partindo, sempre, dos pressupostos teóricos da abordagem Global que visam ao estudo das capacidades da Competência Comunicativa do aluno-leitor, sob o olhar detalhado da Semiótica.

Primeiramente, foram escolhidas 20 letras das Canções de Nando Reis; segundo, realizou-se um estudo das teorias que embasam o trabalho; terceiro, as letras escolhidas foram analisadas sob a ótica das capacidades (textual, linguística, referencial, situacional e relacional) da Competência Comunicativa da Abordagem Global, da Semiótica e da Linguística do Texto; e, por último, tentou-se conjugar os aspectos cognitivo/afetivo; abstrato/concreto; mental/manual; objetivo/subjetivo da Pedagogia Simbólica, na construção, assim, um objeto concreto que conjugasse os sentidos no caso uma bolsa de praia.

3 I CAPACIDADES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DA ABORDAGEM GLOBAL

E Como migrar do restritivamente linguístico para o globalmente comunicativo?

Ao longo de nossa vivência docente, podemos constatar que várias afirmações são feitas, frequentemente, com referência ao baixo desempenho do estudante em relação à leitura de textos em língua materna na escola. Essas afirmações estão vinculadas, de certa forma, à observação do conteúdo final que o aluno produz, isto é, como o aluno comprehende o texto, manifestando seu relato ou sua resposta por escrito sobre algum assunto lido cujo foco da análise está no resultado.

O ensino de leitura em língua materna deveria, assim, pressupor um redimensionamento do conceito de linguagem que poderia passar a ser um objeto constituído de várias camadas estratégicas diferentes, saindo das perspectivas do trabalho metodológico em ensino de leitura baseadas único e exclusivamente no

linguístico.

Podemos identificar que é na conjugação de outros aspectos (saberes, questões e disciplinas não puramente linguísticos) como parte integrante da linguagem que a Linguística Aplicada, em seus ideais interativos, atinge o objetivo da amplificação discursiva. A vantagem disso decorre da possibilidade de identificar e avaliar as estratégias utilizadas pelo aluno na leitura. Cremos em um protótipo de leitor maduro em que claramente se evidencia a conjugação de aspectos não meramente linguísticos utilizados na compreensão de textos. Através desse protótipo podemos perceber que rumamos para uma visão mais globalizada na busca de caminhos descritivos, explicativos e críticos para o complexo fenômeno da linguagem e, consequentemente, da leitura eficaz.

Essa nova possibilidade de leitura promove um deslocamento sobre o processo de compreensão de texto que parte da competência linguística para a competência comunicativa. Esse deslocamento promove um nível de interação na leitura de textos que pode fazer com que o leitor se torne um sujeito mais ativo e possa intervir diretamente na produção de leitura dos discursos em geral.

Dessa mesma forma, o modelo interacionista dos linguistas, que aderem a Abordagem Global, propõe também uma mesma espécie de deslocamento e o faz, sugerindo que o leitor deve aproveitar ao máximo a previsibilidade que um texto pode oferecer, usando para isso o seu conhecimento prévio do assunto e sua percepção de dados mais imediatos de sua significação. Orlandi (2000) diz que “a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” Partindo desse conceito, percebemos que o leitor põe em ação seus processos mentais e busca em sua memória imediata, intermediária e até profunda, se houver momento propício para isso, tudo que possa contribuir para a compreensão do assunto do texto, da língua e das situações vividas no contexto.

Esse processo de amplificação da linguagem consiste, então, na aquisição progressiva da competência comunicativa que complementa necessariamente a competência linguística do aluno-leitor. O que queremos dizer é que, ao vermos a linguagem como um objeto amplificado, não poderemos mais nos ater aos resultados das pesquisas baseados em dados apenas quantitativos que valorizam a oração ou a frase como unidades de estudo. Agora, os estudos vêm procurando evidenciar uma maior preocupação com o texto enquanto um todo significativo e uma visão de leitura enquanto processo.

O que se deseja é criar um conjunto de atitudes leiturísticas que levem o leitor a saber utilizar os variados modos de leitura de acordo com os textos apresentados ao longo desse processo. Esse leitor seria capaz, assim, de se ajustar ao tipo de leitura que deve adotar para atingir os níveis de compreensão do texto.

A Abordagem global busca a Competência Comunicativa do leitor através das capacidades que encontramos nos textos como:

- a) Linguística – características próprias da Língua Portuguesa (regras) substantivos abstratos e concretos, pronomes, verbos, etc.
- b) Textual – características do próprio texto como é do gênero canção, há uma construção já pré-determinada como refrão, melodia, repetição, sonoridade, etc.
- c) Referencial – características que vêm do nosso conhecimento de mundo que utilizamos para tirar conclusões de ideias que não estão no texto como a percepção de um eu lírico meio desapegado ao mundo, inconstante, em busca de algo, etc.
- d) Relacional – características que vêm da troca de papéis entre auto/leitor/autor. O autor escreve a letra, o leitor apreende o sentido e transforma o que aprendeu e cria algo concreto e vira autor do próprio texto, deixando de ser um mero leitor para ser um leitor de sucesso.
- e) Situacional – Quando o leitor se torna autor de sua interpretação, ele se sente seguro de si e é capaz de apreender, modificar, criar o seu próprio texto, pois a situação dele muda de leitor para autor.

Através dessas capacidades observadas nas canções foi possível chegar às hipóteses do trabalho e comprová-las com os exemplos apresentados *a posteriori*.

4 | ANÁLISE

A partir do resultado das análises das letras, deu-se continuidade da pesquisa sobre o tema, abrangendo-o a outros gêneros textuais. Percebeu-se que essa maneira de estudar Leitura pode ser implantada em mais salas de aula das escolas de forma eficaz. A pesquisa revelou características próprias do compositor/cantor Nando Reis como:

1^a. *Neutralidade de gênero*, pois o eu lírico não faz referência a masculino ou feminino;

Ex.:

“O que **você** está fazendo?” (Relicário) ;

“Quando **você** está ao lado dessa **pessoa**” (Sei);

“**Você** não vai chorar” (Dessa vez);

“Quando foi que eu deixei de **te** amar” (Quem vai dizer tchau);

“Se os **seus** lábios ainda estão molhando os lábios meus”. (N).

2^a. *Uso da natureza como pano de fundo*; (busca dos sentidos) e **3^a.** *Repetição de palavras concretas e abstratas* (objetividade x subjetividade);

“A **tarde** linda”,

“Dançam as **ilhas** sobre o **mar**” e “O horizonte anuncia com o seu vitral” (Relicário);

“Sabe, quando passa a **nuvem** em **brasa**” e “arde o **corpo**, sopro do **ar** que traz essa pessoa” (Sei);

“céu cheiro e ar na cor que o arco-íris” (Pra você guardei o amor);
“As lágrimas que molham esses olhos crus” (Frases mais azuis);
“No fogo o gelo vai queimar” (Pra você guardei o amor); “a telha esquenta e cobre” (A letra a).
“Seus olhos abrem portas” (Pra onde foi?)

4^a. Uso do refrão como reforço para a efemeridade/inconstância da vida;
“O seu lugar não sei/no meu lugar deixei você entrar/prá onde foi?/mas não se foi/não se vá” (Pra onde foi?);
“sol para luzir o dia/céu para cobrir o mundo/som para ouvir/sono para dormir” (Para luzir o dia);
“Por onde andei/enquanto você me procurava/e o que eu te dei?/foi muito pouco” (Por onde andei);
“Estranho seria se eu não me apaixonasse por você/o sal viria doce para os novos lábios/Colombo procurou as Índias mas a Terra avisto em você/o som que eu ouço são as gírias do seu vocabulário” (All star)
“eu não vou chorar/você não vai chorar/você pode entender/que eu não vou mais te ver/prá enquanto/sorria e saiba o que eu sei/eu te amo” (Dessa vez).

5^a. Utilização dos tempos passado/presente/futuro como inconstância da vida;
“É bom se apaixonar/ficar feliz/te ver feliz me faz bem/foi bom se apaixonar/ foi bom e é bom e o que será/por pensar demais eu preferi não pensar demais/dessa vez/ foi bom e por que será?” (Dessa vez);
“Somos se pudermos ser ainda/fomos donos do que hoje não há mais/houve o que houve é o que escondem em vão” (Quem vai dizer tchau?);
“cartazes te procurando/aeronaves seguem pousando/sem você desembarcar/ pra eu te dar a mão nessa hora/levar as malas pro fusca lá fora” (Luz dos olhos);
“Mas talvez você não entenda/essa coisa de fazer o mundo acreditar/que meu amor não será passageiro/te amarei de janeiro a janeiro/até o mundo acabar”
(De janeiro a janeiro).

6^a. Afirmação do “eu” do compositor através da presença do vocábulo SOL na maior parte das letras.
“Quando o segundo sol chegar” e “que eu fui lá fora e vi dois sóis num dia” (O segundo sol);
“sol do dia” (Espirito de dia);
“sol para luzir o dia” (Para luzir o dia);
“Amanhã você será a noite/Amanhã eu serei o Sol/Amanhã você verá de noite/ Amanhã eu verei no Sol?/Amanhã o que eu direi pro Sol?/ Amanhã você terá a noite/ porque amanhã eu te darei o Sol” (Para quando o arco-íris encontrar o pote de ouro
“de olhos abertos me esquenta o sol” (Os cegos do castelo);

“cantar um novo dia nascendo” (Dessa vez); “Sorrir, vem **colorir solar**” (Pra você guardei o amor).

Assim, o uso da natureza como pano de fundo em suas canções e vida; uso de substantivos concretos e abstratos, demonstrando a inconstância do ser; e o passear pelos tempos presente, passado e futuro na mesma canção, demonstrando a transitoriedade da vida e, por fim, o signo Sol como referencial de sua vida. Através desse signo, construiu-se o objeto detonador anamnésico— uma bolsa de praia.



Ilustração do objeto detonador anamnésico - bolsa

Transcrição da bolsa pela orientanda Pânmella:

“Eu fiz o Nando Reis, formando um sol porque ele é muito importante para mim e o meu sol como compositor e cantor. Ele me traz luz, força e alegria. Os raios que saem dele são os versos que marcam a identidade dele porque todos têm a palavra sol. Cada palavra está com uma cor de acordo com o significado de cada sol no verso. A ação dos verbos e as palavras (capacidades linguística e textual) e a presença do sentido (visão, tato, audição) vão dando o significado do que ele quer passar e a ressignificação desses termos construídos por mim. Eu passei de leitora para leitora/autora, já outras pessoas vão poder dar novas significações através da minha imagem.

Isso é sair o restritivo para o globalmente comunicativo. É se tornar uma leitora capaz de ler, compreender, apreender e transformar. Para chegar a essas conclusões, eu tive que fazer uma varredura nas canções para encontrar as pistas escondidas nas entrelinhas. Eu tentarei explicar o porquê das cores diferentes e os verbos usados e as palavras concretas que têm um significado.

Luzir=amarelo=brilhar;

Esquenta=vermelho=quente=fogo;

Secaram=roxo=tristeza,

Dar=verde=esperança, etc.

Dia=claridade;

Amanhã=advérbio=futuro;

Pôr-do-sol=entardecer=a noite vem e o dia passa=transitoriedade da vida;

E a cor azul=dia=vida.

Eu decidi fazer essa bolsa de praia, pois ela representa a minha realidade. Sou praieira e adoro o sol. Resolvi utilizar objetos do meu habitat. As conchas são próprias do mar de Arraial do Cabo. O caminho feito com conchinhas é o meu andar pela areia, ouvindo sempre as músicas do Nando Reis, meu cantor preferido. As três conchas amareladas na parte de cima da bolsa representam a roda viva da vida que ora estamos em cima e ora embaixo, mas que podemos reverter essa situação em algum momento. Já as conchas acinzentadas na parte de baixo revelam o lado da efemeridade e inconstância de Nando Reis e o sol no meio é o astro-rei, o Nando com sua poesia.

Quando eu terminei essas tarefas, eu percebi que eu consegui transpor os limites de leitor/autor/leitor por isso o uso do termo trans que quer dizer transpor limites. Quando eu explico os conceitos teóricos através do desenho, eu uso a transconceitualização. Ao mudar o gênero canção para imagem, eu faço a trangeração e ao sair com a bolsa, eu utilizo a transterritorialização, pois eu saio do lugar da sala de aula, da minha casa e levo o Nando Reis para a rua, para os corredores da escola para os outros alunos, eu acabo levando cultura, arte e conhecimento para as outras pessoas. Eu levo a leitura e a interpretação para fora do ambiente escolar.”

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa, conseguimos comprovar os dados propostos nas hipóteses e atingir o objetivo geral, pois ao conseguir sair de uma leitura meramente linear e se tornar a autora do próprio texto, através das análises feitas sobre o compositor e cantor Nando Reis, proporcionou-se a oportunidade de levar a cultura e arte, através dos textos, a toda uma comunidade. A definição do significado do vocábulo SOL para o eu lírico revela que há um vazio do “eu” através da inconstância da vida e do jeito atemporal de viver e ser dele, pois a presença do termos concretos e abstratos o elo entre o objetivo e subjetivo.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Gramática Moderna**. Rio de Janeiro Ed. Lucerna, 2012. p. 168

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000

BYNGTON, Carlos Amadeu. **Pedagogia simbólica: a construção amorosa do ser**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1996

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M^a Auxiliadora. **Gêneros textuais e**

ensino. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005

GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (Org). **O texto, leitura e escrita.** Campinas: Ed. Pontes, 1888

KLEYMAN, Ângela. **Oficina de Leitura.** São Paulo: Ed. Pontes, 1996

KOCH, Ingedore V. **A construção dos sentidos.** São Paulo: Ed. Contexto, 2005

LUFT, Celso P. **Dicionário Brasileiro Globo.** São Paulo: Ed. Globo, 1990

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura.** Campinas/SP: Ed. Cortez, 2000

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Ed. Cortez, 2002

SILVA, Maurício da. **Repensando a leitura na escola: um outro mosaico.** Niterói: EDUFF, 2002

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fátima Stela Bezerra Viana Barbosa

Codó-MA

RESUMO: A importância da leitura infantil na formação da criança e o despertar do hábito de ler é essencial no desenvolvimento, através deste ato de ler de maneira competente e significativa, não pautado somente na simples decodificação torna-se uma leitura prazerosa. Através da literatura infantil é possível adentrar no mundo da leitura de forma prazerosa, sendo uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento cognitivo como para despertar a imaginação da criança, possibilitando as relações com o cotidiano, criando em si, o conceito do bem e do mal; do rico e do pobre; do feio e do belo como também descobrir sentimentos como o medo, a felicidade, a angustia, a coragem dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Infantil, Leitura, Desenvolvimento, Prazerosa, Despertar.

ABSTRACT: The importance of children's literature in a child's upbringing and the development of a penchant for reading is essential during the child's growth. By reading competently and meaningfully, rather than being limited to simple decodification, the child finds pleasure in the activity. Through children's literature the child can have an enjoyable introduction to literature, which is a crucial tool

for cognitive development as well as to awaken the child's imagination, making their day-to-day interactions possible, forming in their minds the concepts of good and evil, rich and poor, ugly and beautiful, and arousing feelings such as fear, angst, courage, etc.

KEYWORD: Reading, Development, Pleasure, Awakening.

INTRODUÇÃO

A importância da Literatura Infantil na formação da criança e o despertar do hábito de ler através. A literatura infantil é um ramo da literatura, dedicada especialmente às crianças e jovens. É importante na vida da criança por possibilitar sua formação psicológica, por criar valores éticos, contribuindo para o bom desenvolvimento emocional, além de desempenhar uma função social, construindo o bom senso de maneira clara e simples.

Segundo Nelly Coelho (2000)

O caminho para a redescoberta da literatura infantil, no século foi aberto pela psicologia experimental, que relevando a inteligência como elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama a atenção para os diferentes estágios de desenvolvimento (da infância e adolescentes) e sua importância fundamental para a evolução e formação de personalidade do futuro adulto (COELHO, 2000, p. 30).

Coelho 2000, ainda com a psicologia, traçou estágios que correspondem a certas fases de idade. “A sucessão das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos”. Podendo mudar dependendo da criança ou do meio em que está inserida. Existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico. Segundo Coelho (2000) o pré-leitor: categoria que abrange duas fases.

Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos): nesta fase a criança começa a reconhecer o mundo ao seu redor através do contato afetivo e do tato. Por esse motivo ela sente necessidade de pegar ou tocar tudo o que estiver ao seu alcance. Outro momento marcante nesta fase é a aquisição da linguagem, onde a criança passa a nomear tudo a sua volta.

Segunda infância (a partir 2/3 anos): é o início da fase egocêntrica. Está mais adaptada ao meio físico e aumenta sua capacidade e interesse pela comunicação verbal. Como se interessa também por atividades lúdicas, o “brincar” com o livro será importante e significativo para ela, que nessa fase, começa a descobrir o mundo ao seu redor e de conta partida aguça ainda mais sua curiosidade e interesse pela descoberta.

O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos): essa fase em que a criança começa a apropriar-se da decodificação dos símbolos gráficos, mas como ainda se encontra no início do processo, o papel do adulto como “agente estimulador” é fundamental, incentivando-o ao hábito da leitura, colocando cada vez mais em contato dos livros de forma prazerosa e atraente como é o caso das obras infantis.

O leitor em processo (a partir dos 8/9anos): a criança nesta fase já domina o mecanismo da leitura. Seu pensamento está mais desenvolvido, permitindo-lhe realizar operações mentais. Interessa-se pelo conhecimento de toda natureza e pelos desafios que lhes são propostos. Nessa fase a criança desperta para ler qualquer tipo de texto em qualquer lugar, nas ruas, rótulos, faixas. Tudo que ver com letreiros lhe é como um desafio para desvendar, descobrir, tentar ler tudo. Porém essa fase passa e é importante se inserir muitos livros infantis.

O leitor fluente (a partir 10/11 anos): nessa etapa o leitor está em fase de consolidação dos mecanismos da leitura. Sua capacidade de concentração cresce e ele é capaz de compreender o mundo expresso no livro. Segundo Coelho (2000), é a partir dessa fase que a criança desenvolve o “pensamento hipotético dedutivo” e a capacidade de abstração.

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos): é total domínio da leitura e da linguagem escrita. Sua capacidade de reflexão aumenta, permitindo-lhe a uma melhor compreensão dos textos lidos. Desenvolve gradativamente o pensamento reflexivo e a consciência crítica em relação ao mundo. Sentimentos como saber, fazer e poder são elementos que permeiam o adolescente. O convívio do leitor crítico com o texto

literário, segundo Coelho (2000, p.40): ” deve extrapolar mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para entrar no mecanismo da leitura”

O PAPEL DOS EDUCADORES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

A leitura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação. Há certos conhecimentos a respeito da literatura que não podem ser ignorados pelo leitor crítico. O incentivo ao aprendizado e ao hábito desta arte, é função da família quanto da escola, o professor é claro, tem uma cobrança muito maior, principalmente os de alfabetização e das séries iniciais. Para se formar leitores é fundamental a interação entre professores e aluno, pois será essa relação que irá propiciar um maior interesse na busca do conhecimento. O professor precisa ser o “espelho” para seu aluno, ele deverá ser o exemplo de um bom leitor, pois o educador tem a função de mediador entre o aluno e a aquisição do hábito da leitura.

Ler e contar histórias são uma forma de desenvolver o gosto pela leitura. Despertando a imaginação, a fantasia, incentivando aspectos que dizem respeito ao seu potencial criativo, o que virá mais tarde a desenvolver características de autonomia do conhecimento. Segundo Coelho 2000, a literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. As histórias infantis são antes de tudo literatura.

(.....) A literatura infantil é, antes de tudo, literatura ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o homem, a vida, através de palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p.27.)

Estimular as crianças ao ouvir histórias, torna-se algo prazeroso ‘para elas. O ato de ouvir narrações faz parte da vida da criança desde seu nascimento, através da voz da mãe, e das canções de ninar, que mais tarde vão dar lugar a outras narrativas, que assim despertará a atenção e o interesse pela literatura, fazendo com que a criança veja a leitura como hábito saudável em sua vida, pois esta irá despertar sua imaginação e capacidade de recriação da realidade que a cerca. Ana Maria Machado (2002):

(.....) não explorar a Literatura desde cedo com as crianças é uma tolice, pois permite que a criança adquira o gosto pela leitura podendo, viajar de diversas maneiras para infinitos lugares, dando margem a imaginação das crianças. (MACHADO, 2002, p. 21)

Crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Neste contexto, é fundamental para a sua formação que ela ouça histórias desde cedo. O contato da criança com o texto literário infantil é fundamental para o seu desenvolvimento. Marisa

Lajolo, (2008) garante que esta literatura é essencial no currículo escolar:

É a leitura, como linguagem e como instituição que se confiam os diferentes imaginários as diferentes sensibilidades valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discuti, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar. O cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, torna-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2008, p. 106)

Na escola o papel do professor é o de aproximar a criança do texto, inserindo – a em um novo contexto de busca do conhecimento e formação social. Essa inserção será feita através da leitura, das mágicas histórias de aventura, que fará despertar sua imaginação, e o interesse cada vez mais por conhecer muitas e muitas histórias, que assim fará dela um leitor que ver a leitura de maneira saudável e prazerosa.

A literatura é de suma importância na formação de leitores, pois ela tem o poder de despertar no leitor o gosto e o prazer de leitura, por isso, os temas leitura e literatura costumam estar juntas nas discursões acerca do ensino da linguagem.

É importante que o professor tenha hábitos de leitura, pois não basta ele falar da importância de ler, uma vez que ele serve como exemplo para seus alunos, pois para Vygotsky é na presença do outro que o homem constrói a si mesmo; e é nessa convivência que o desenvolvimento da inteligência se dá. Em outras palavras, a aprendizagem processada pela criança, nas relações com os outros, conduz à construção de conhecimentos que desencadeiam o desenvolvimento intelectual.

A leitura é uma atividade necessária não só ao projeto educacional do indivíduo, mas também ao projeto existencial, e que, além de ser um ato que realiza no âmbito da cognição, apresenta caráter social, histórico e político.

A escola tem tido o papel de tornar o indivíduo hábil no processo de ler e escrever, a fim de desempenhar determinados papéis na sociedade.

No entanto há uma carência muito grande de leitura numa sociedade letrada e cada vez mais exigente no que se refere no desempenho linguístico do falante. Assim a leitura significa o exercício da decodificação e codificação mecânica, da repetição metodológica essa que implica uma consequência. A escola até consegue ensinar o povo a ler, porém não forma leitores.

Por isso, é importante o contato das crianças com o universo literário, no período inaugural da alfabetização, pois ela tem uma contribuição poderosa no que diz respeito à aquisição de competências para os da língua, e da linguagem de um modo geral, permitindo a transformação da consciência pela relação mais humana com a palavra.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A leitura já faz parte da vida humana, muito antes que se aprende a decifrar os códigos linguísticos, ela se faz presente no momento em que, tenta-se perceber e

entender o ambiente sob diversas perspectivas, de certa forma, ler-se tudo em volta, na tentativa de compreender o mundo. Aprende-se a ler então, através do contexto pessoal ao qual introduz desde o nascimento. A respeito disso afirma Maria Helena Martins:

Desde os primeiros anos contatos com o mundo percebemos o calor o aconchego de um berço. O som e os gritos nos assustam, mas a canção de ninar embala nosso sono. O cheiro do peito e a pulsação de quem nos amamenta. Começamos assim a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca. Esses também são os primeiros passos para aprender a ler. (MARTINS, 1994, p. 11) .

É importante, nesse contexto, pontuar a proposição de Paulo Freire (2006, p. 11), quando comenta: o ato de ler não esgota na decodificação pura de palavra escrita, mas se antecipa e se alonga do mundo. De certa forma ler-se a todo sistema, independente de termos ou não um livro à mão, desde o nosso nascimento, a até mesmo quando apreciamos a capa de um livro.

A introdução da criança no mundo da leitura escrita tem sua importância por ser capaz de ampliar o seu conhecimento de mundo, portanto deve ser apresentada a ela, como algo mágico, enquanto processo de descoberta de uns universos desconhecido e maravilhoso. De maneira a proporcionar o prazer da descoberta, prazer este que o acompanha desde o nascimento. Quando a leitura é experimentada desta forma, ela proporciona ao leitor uma melhor compreensão do mundo e dos fatores e culturais existentes, além de contribuir para a aquisição de conhecimentos e promoção do desenvolvimento da linguagem. Paulo Freire:

(.....) A leitura de mundo precede a leitura da palavra,

(.....) A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa, forma de "escrevê-lo ou de "reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-la através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2006, p 11 E 20)

Os PBNS/ Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (2000, p.53) diz que “o trabalho com a leitura” tem como finalidade a formação de leitores competentes e, consequentemente, a formação de escritores, o leitor ao desenvolver sua competência será capaz de ler o que não está presente no texto, sendo capacitado para ler além daquilo que o texto superficialmente mostra, ele é um leitor que se aprimora a cada leitura, juntando o novo conhecimento com a aquele já adquirido e faz uma coleção de descobertas.

Ao se referir os PCNS, da Língua Portuguesa, assim se posiciona:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir, a partir de seus objetivos , de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero , do portador, do sistema de escrita, etc. (PCNS, 2000,p.53)

O aluno que é capaz de lê sua realidade e a de outras pessoas, fazendo todas as

interpretações possíveis, tornando melhor o seu processo de leitura escrita, e através dela passará também a conhecer novas realidades, tornando-se um verdadeiro leitor, não sendo um mero decodificador de signos, passando assim a ser um leitor letrado, aquele que se informa através da leitura, conseguindo entender um enunciado no jornal dando sua opinião com coerência, comunicando-se com o outro através da palavra escrita, lendo um livro ficando capaz de emocionar-se com o enredo da história, e até mesmo imaginar-se fazendo parte dele. Magda Soares faz uma breve diferenciação entre ser letrado e ser alfabetizado.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, prática a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais e de escrita. (SOARES, 2000, p.39-40)

Ser letrado é descobrir o mundo através da leitura escrita, descobrir a si mesmo no mundo em que vive, entendendo os significados e usos das palavras em diferentes contextos. Sendo também plenamente possível, uma pessoa ser letrada sem ao menos ser alfabetizada. No entanto nos dias atuais já não basta mais só saber assinar o nome e ler de forma mecânica, é preciso que se formem leitores que saibam fazer uso da leitura, expressando-se diante dela. Como afirma Soares, “letras é mais que alfabetizar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham um sentido e façam parte da vida do aluno”

A leitura segundo Martins (1994), proporciona ao indivíduo a interação com o mundo, sendo uma forma de conquista autônoma, de deixar de ler pelos olhos de outrem. Considerando os únicos capazes de criar e compreender a imagem artística, seja de ditar leis, estabelecer normas e valores sociais e culturais. A leitura leva ao conhecimento científico, a possibilidade de reflexão, enriquecendo o vocabulário proporciona o crescimento cultural, gera significados, rompe as inúmeras barreiras para o desenvolvimento pessoal, intelectual do indivíduo.

Para Vygotsky (1997), o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e pela experiência sociocultural da criança. Nessa perspectiva, linguagem ganha uma importância dupla, uma vez que, além de construir um instrumento de interação entre os homens, é fator determinante no desenvolvimento psicológico deles.

Alertando para a importância da interação do aprendizado e do desenvolvimento, peculiar a cada faixa etária da criança, Vygotsky reitera: ”O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental “ (1993:74).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a criança que desde muito cedo entra em contato com a obra literária escrita para ela terá uma compreensão maior de si e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que acerca. Para Bettelheim (1996, p. 20), enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança

De acordo como fala Cademortori (1986, p 23), A literatura Infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

Ao trazer a literatura para a sala, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, sua cultura e a própria realidade. Além de contar ou ler a história, ele cria condições em que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões ela assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construir uma nova história.

Então a literatura infantil é a valorização das relações existentes entre história e cultura, ressaltando a responsabilidade da escola e do professor exigindo neles dedicação, amor e paixão.

Enquanto leitura de vários mundos, o texto literário deve se fazer presente na vida da criança bem antes dela saber ler para, gradativamente, estabelecer uma relação crítica entre o universo infantil e o mundo de possibilidade de ato de ler oferece.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 11.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil! Abertura para a formação de uma mentalidade. In: **Literatura Infantil: teoria-análise-didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

CADERMATORI, Ligia. **O que é literatura infantil/** Ligia Cadermatori. São Paulo: Brasilense, 1986. (coleção primeiros passos; 163)

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em, três artigos que se completam. 48 ed. São Paulo:

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6^a ed. 13^a impressão. São Paulo: Editora Ática. 2008

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura** / Martins, Maria Helena. São Paulo: Brasiliense, 1994. (coleção primeiros passos; 74)

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PCNS. **Prática de leitura.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa:

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. De Jerfeson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

O DICIONÁRIO E A GRAMATICA NAS ENTRELINHAS DE PESQUISAS

Amós Coêlho da Silva
Anne Marylin Silva Santos

RESUMO: Qual seria a importância de se saber que o latim e o grego têm uma relação de parentesco indo-europeu? Uma delas seria a de identificar a importância do “pater” como centro do universo cultural. Os albanos como os ancestrais dos antigos romanos, já que Ascânia, filho do seu principal herói Eneias da épica ocidental, ou, com o seu outro nome, o epíteto lulo, fundador de Alba Longa. Uma falsa etimologia do epíteto “lulo”, ou seja, *lolum* ou *loulom* (outros mencionam *lobum*) funciona como um patronímico ancestral de Júlio César, o estadista mais importante de Roma, como está em Shakespeare e, mais adiante, Bernard Shaw. Assim, **louilos* por **diuulos*, relacionado, portanto, com *louis*, genitivo de *luppiter*, o deus do dia luminoso, cuja raiz indo-europeia é **lou-il-*, *donde lulo como Júlio seria o “luminoso”*. É que *lulus* se relaciona a *Iulius*, *nomen* da *Gens Iulia*. Dentre as reformas de Júlio César, temos em nosso calendário o mês de julho, introduzido após junho. O seu herdeiro Augusto César introduziu em seguida o seu nome, que, em português, evoluiu para “agosto”. O indo-europeu foi um povo que se localizou na região do Cáucaso e emigraram, principalmente, rumo ao sul da Europa, fundando cidades da raça

caucasiana. O comparativismo de estudiosos é um marco inicial da Linguística moderna, fixou uma família linguística, por exemplo, do cotejo entre “pater” do latim, com “patēr” do grego, “father” do inglês, “vater” do alemão, “pitar” do sânscrito”.

PALAVRAS-CHAVE: Etimologia; Simbolismo das Palavras; Semântica; Semiologia.

ABSTRACT: What is the importance of knowing that Latin and Greek have an Indo-European kinship relationship? One of them would be to identify the importance of the “pater” as the center of the cultural universe. The Albanians as the ancestors of the ancient Romans, since Ascanius, son of his main hero Aeneas of the Western epic, or, under his other name, the epithet lulo, founder of Alba Longa. The false etymology of the epithet “lulo”, that is, *lolum* or *loulom* (others mention *lobum*) functions as an ancestral patronymic of Julius Caesar, the most important statesman of Rome, as it appears in Shakespeare and, once more Bernard Shaw. Thus, *Ioulos* by **diuulos*, related, therefore, to *louis*, genitive from *luppiter*, the god of the luminous day, whose Indo-European root is **lou-il-*, where *lulo* as *Julius* would be the “luminous” It is that *lulus* relates to *Iulius*, *nomen* of *Gens Iulia*. Among the reforms of Julius Caesar, we have in our calendar the month of July, introduced after June. His heir Augustus Caesar then introduced

his name, which in Portuguese evolved into “August”. The Indo-European was a people that was located in the region of the Caucasus and emigrated, mainly, towards the south of Europe, founding cities of the Caucasian race. The Comparative Linguistics of scholars is an early mark of modern Linguistics, has established a linguistic family, for example, the comparison between Latin “pater”, with “patēr” from the Greek, “father” from the English, “vater” from German “pitar” from Sanskrit “

KEYWORDS: Etymology; Symbolism of Words; Semantics; Semiology.

1 | INTRODUÇÃO

Qual seria a importância de se saber que o latim e o grego têm uma relação de parentesco indo-europeu? Uma delas seria a de identificar a importância do “pater” como centro do universo cultural, inaugurador que fora de cidades e sua respectiva legislação. Mais adiante, por exemplo, se lerá a proposição épica de Vergílio e, nela, temos *Albanique patres*, que traduzimos como *os reis albanos, e não como “o país albanos”* como o fez mais literalmente Maurice Rat na sua nova edição francesa da *Eneida*. Em seguida fez o erudito francês uma nota informando que os albanos são os ancestrais dos romanos, já que Ascânia, filho do seu principal herói da épica ocidental, Eneias, ou, com o seu outro nome, o epíteto Iulo fundou Alba Longa, hoje *Palazzuola*.

A falsa etimologia do epíteto “Iulo”, ou seja, *Iolum ou Ioulom* (outros mencionam *Iobum*) funciona como um patronímico ancestral de Júlio César, o estadista mais importante de Roma, conforme até mesmo diria William Shakespeare na sua tragédia *Julius Caesar* e, mais adiante, Bernard Shaw, *Caesar and Cleopatra*. Assim, **louilos* por **diuulos*, relacionado, portanto, com *louis*, genitivo de *Iuppiter*, o deus do dia luminoso, cuja raiz indo-europeia é **lou- il-, donde Iulo como Júlio seria o “luminoso”*. (BRANDÃO, 1993: 36 e 171)

Dentre as reformas de Júlio César, temos em nosso calendário o mês de julho, introduzido após junho. O seu herdeiro Augusto César, introduziu em seguida o seu nome, que, em português, evoluiu para “agosto”.

O indo-europeu foi um povo que se localizou, mais ou menos, na região do Cáucaso e emigraram, principalmente, rumo ao sul da Europa, fundando cidades da raça caucasiana. O comparativismo, firmado com fundamentos científicos a partir de estudiosos como Franz Bopp, é um marco inicial da Linguística moderna. Comparou-se, por exemplo, “pater” do latim, com “patēr” do grego, “father” do inglês, “vater” do alemão, “pitar” do sânscrito” ou, então, “pes, pedis” do latim, com “poús, podós” do grego, “foot” do inglês, “fuss” em alemão, “pada” em sânscrito etc. Note-se uma possível constante no plano fonológico. Por exemplo, entre o latim e o grego “p” com bastante persistência, mas alternando para “f” (ou “v”) nas famílias línguísticas germânicas, na hindu, de base sânscrita, retornando a “p”. Desses cotejos, foi possível concluir uma raiz hipotética, colocando um asterisco à esquerda nas hipóteses científicas) sempre

com base numa das línguas da mesma família (o latim (além do osco e o úmbrio) é do grupo ítalo-celta; o grego é constituído de aqueus, eólios, jônios e dórios, etc.)

Quando se lê em Tácito que Nero foi um “parricida”, termo indicado pelo historiador em relação ao ato de Nero assassinar a própria mãe, nos causa estranheza. No Direito Romano, explica-se o assassinato de Nero como um parricídio (e não como matricídio), porque aquele que mata um membro consanguíneo tão próximo na família, ou seja, ele mata um membro familiar: em latim, *parentes*. Os estudiosos tentaram definir tal crime e surgem explicações as mais diversas. Uma delas é que quem pratica tal delito deve ser punido com um *parix (termo sem documentação: saco de couro impermeabilizado com betume), como citou Anderson de Araújo Martins Esteves em sua tese de doutorado *Nero nos “Annales” de Tácito* – página 116. Mas podemos atribuir uma outra interpretação, argumentando, primeiramente, a partir da etimologia, a importância de um “pater”, pedra angular na cultura ocidental, de base indo-europeia, e termo formador de cognatos importantíssimos como patronímico, derivados do nome do pai, patriarcalismo, patrício, o nobre romano, patrimônio, pátria, patriarca etc. Para o termo “mater” só se dispõe de uns poucos cognatos, matrona, maternidade, o que denota uma atividade social pobre. Não o é para “pater”, por exemplo, que os senadores romanos invocaram como “patres conscripti”? Assim, lemos múltiplas vezes na obra mais famosa do orador Cícero, *As Catilinárias*.

Portanto, na esteira de Émile Benveniste, que toma a classificação semio-lexemas, que são os *signos livres* (2006: 226) e os destaca dos semio-categoremas, espécies de sub-signos (elementos gramaticais: prefixos, sufixos, etc.)

Tomemos, doravante, a língua como um conjunto de signos, quando eles forem dotados de significação no interior de sua respectiva comunidade linguística, como vimos o caso de “pater” e como acentua Émile Benveniste: *o signo é a unidade da semiótica.* (2006:224). Como ele propõe, a palavra como a unidade semântica no âmbito da comunicação, mas na frase como a unidade semiótica no contexto de significação. Trata-se de recortar a noção de signo na relação sintagmática concretizada na frase, pois a frase é uma ideia, sob a condição sintagmática.

Assim, o termo crise em grego é κρίσις, litígio, luta, mas também significa decisão, juízo, já que o Homem ao emergir da natureza precisou lutar, porque passou do âmbito pontual das necessidades instintivas, ou seja, simplesmente comer, dormir e outras necessidades vitais, que a natureza demanda, para uma segunda alteridade, ora definida pela linguagem com sua pluralidade de objetos, quer dizer, *temos agora consciência de uma liberação do naturalismo.* (CASSIRER, Capítulo X *A História*, 1977: 272) E apud Ernst Cassirer, na mesma passagem, ORTEGA y GASSET, *A História como Sistema: O homem não tem natureza, o que ele tem é... história.* O sentido de “história” aqui é de linguagem.

De modo que “blue”, azul, numa metáfora, em inglês, é “triste, melancólico”, blues song, canções de “tristezas”... no entanto, em português, azul significa “no auge, no entusiasmo”, como em Raimundo Correia: *No azul da adolescência as asas soltam...*

A leitura semântica lista-se na polissemia. O signo se confina em cada cultura. “Blue” é um signo, portanto unidade semiótica, no sintagma “blues song”, seu conteúdo simboliza a melancolia dos escravos à beira do rio Mississipi, entoando cantos para aliviar o lado árduo de suas tarefas... Em português, “azul” não aparece nos dicionários, com a significação de “auge ou apogeu feliz” como constrói o Poeta acima, mas está no âmbito da linguagem popular, quando se diz, por exemplo, “Tudo azul?” - o que constitui a noção de signo. Semanticamente, Houaiss, Caldas Aulete, Aurélio Buarque, não registraram a noção sínica, que se alinha na semiótica focalizada, a não ser o conjunto polissêmico de sentidos do termo.

Até a onomatopéia reveste o pensamento de novos matizes, por isso ouvimos, como falante de português, a voz do cachorro emitindo “au, au” em português, mas *Por exemplo, o ladrar do cão é reproduzido em inglês como “bow-wow”. Há linguistas que defendem que o efeito onomatopaico depende da situação em que se pronuncia uma palavra.* (Onomatopeia –E-Dicionário de Termos Literários, Carlos Ceia)

Tal luta, a passagem do mundo da natureza para a história, se define como um dualismo entre o ser natural e *homo sapiens*, o vir a ser ou ter uma nova identidade... Os historiadores da Renascença, conforme Ernst Cassirer (273 e sequência), atribuíram ao Homem este poder de dominação existencial sobre a terra. Debate, contudo, o fato de o homem ter “consciência histórica”, como identidade ímpar sobre o planeta, mas não se concretizarem suas esperanças futuras que ficaram mergulhadas unicamente no seu passado, sob o fluxo temporal e sob o polimorfismo da vida humana. Afirma ainda que o homem, ao notar o problema do tempo, ou melhor, quando seus desejos e necessidades imediatas começaram a não ser correspondidos adequadamente, ele foi buscar resposta na origem mítica, e não mais na origem histórica.

A filosofia investiga os arcanos do Homem como *animal ridens* ou *homo sapiens*. O Poeta colabora também com símbolos sobre o Homem. Ora, Ernst Cassirer (Capítulo II - *Uma Chave para a Natureza do Homem: o Símbolo*: 51) chama o Homem, na sua interação temporal ou espacial, de *animal symbolicum*. A tessitura poética se projeta diluída num amálgama de linguagens, verbal e não verbal, como a própria etimologia de *symbolicum*: ‘sym’, reunião, ‘-bol’, lançar, ‘icu-’, relativo a – lança(-r/-do) ao mesmo tempo. Compreendemos como característico da natureza humana: a referência ao futuro. Cassirer (*Antropologia Filosófica: Ensaio sobre o Homem*, 1977: 92) nos auxilia: *Vivemos muito mais de nossas dúvidas e temores, ansiedades e esperanças ligadas ao futuro, do que de nossas recordações ou de nossas experiências presentes.* No imaginário helênico, este fato se alegorizou no mito de Pandora. Aberta a caixinha, todos os bens (numa das versões são “os males”, que povoaram a terra e a esperança ficou presa na borda da jarra) se evolaram e só sobrou dentro da caixinha a esperança. Cassirer (Idem, ibidem: 86) se apoia em Kant, e sublinha: *No dizer de Kant, o espaço é a forma de nossa “experiência exterior”, o tempo é de nossa “experiência interior”.* Cassirer reforça sua argumentação com Heráclito nesta sua reflexão: *O que disse Heráclito vale para toda a vida orgânica: “Não se pode entrar duas vezes no mesmo*

rio". (Idem, ibidem: 87)

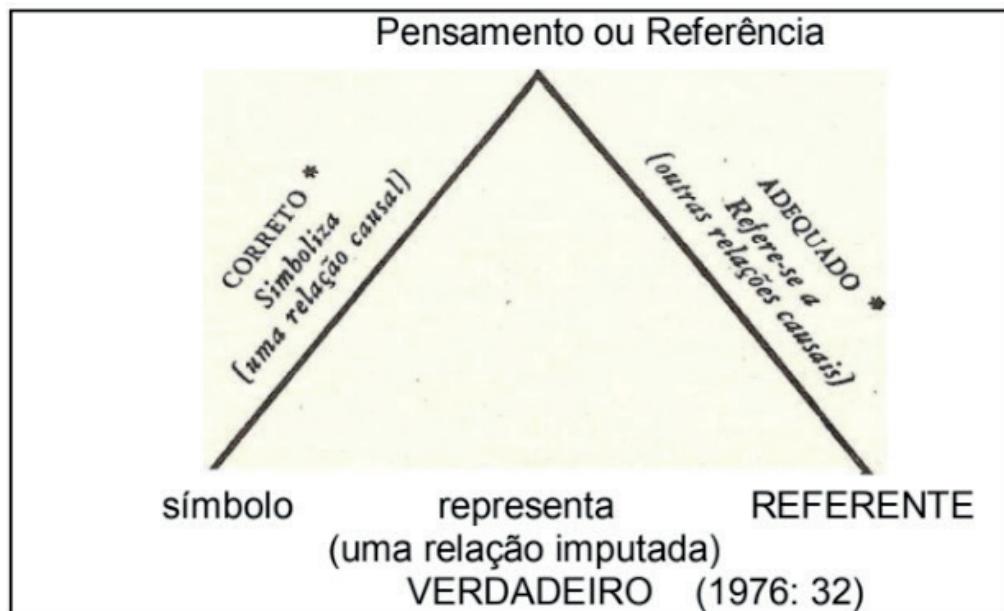
Em uma outra obra, *Linguagem e Mito*, Ernst Cassirer comenta como Kant definiu “realidade” no pensamento discursivo e o delimitou *mediante a consideração de que é preciso designar como “real” todo conteúdo da percepção empírica, na medida em que seja determinado por leis gerais e, destarte, ordenado na uniformidade do “contexto da experiência”* (p.75). Mas o pensamento mítico e a concepção primitiva não delineiam o “contexto da experiência”, já que esta função só poderia ocorrer na liberação, na diferenciação e na individualização.

Cassirer fundamenta o método de interpretação mitológica pela investigação linguística, em geral, e a etimológica, especificamente, *como veículos de interpretação* (2003, p. 17). No campo da mitologia, a palavra é mágica. *Quanto maior o poder de um ser, e quanto mais eficácia e “significação” mítica contém, tanto mais se estende a significação de seu nome.* (Cassirer, 203: 71) Um cristão fervoroso dirá: *em nome de Deus, em nome de Cristo, em vez de dizerem: em Deus e em Cristo.* (Idem, p.71-2) Donde a importância do epíteto.

1.1 A Leitura dos Sentidos das Palavras

A leitura de *O Vocabulário* em Othon M. Garcia, *Comunicação em Prosa Moderna*, nos dá a dimensão da importância da linguagem na educação do gênero humano. O Autor nos menciona uma pesquisa em que um especialista (Dr. Johson O'Connor) *submeteu a teste de vocabulário cem alunos de curso de formação de dirigentes de empresas industriais* (2002: 64). Depois de cinco anos, se verificou o percentual de 10%, que revelou mais domínio de vocabulário, ocupando os cargos de direção e o percentual de 25%, que demonstraram um domínio “fraco”, sem ocupar nenhum cargo de direção. Admite ainda que para *vencer na vida* não é suficiente um bom vocabulário. Mas é inegável a importância de um domínio de vocabulário, tanto na recepção de mensagens como na formulação da expressão do pensamento de maneira clara e precisa. Sem palavras não se pensa.

Dentre as múltiplas leituras recorridas por Othon M. Garcia, encontramos o triângulo de Ogden e Richards, conforme se lê abaixo:



Os exemplos comentados por Ogden & Richards nos permitem afirmar que, devido à fluidez do significado das palavras – ou seja – do “referente”, há múltiplas interpretações para um mesmo texto. Assim, seguindo, neste momento, os passos de Umberto Eco em *Obra Aberta*, vamos admitir “símbolo” como signo da linguagem verbal na palavra “cão” (ECO, 1971: 111). Há neste termo uma relação sem motivo e não natural com aquilo que este indica, ou melhor, *o cão propriamente dito* (Idem, 112). Em outro idioma, teríamos à esquerda do triângulo outro segmento fônico e nem por isso haveria mudança na relação com o “referente”. Se alterarmos a referência, teremos novidade, porque é a mediação entre o “símbolo” e o “referente” é dada pela “referência”. Isto é o que alguns estudiosos chamam *conceito*, outros *imagem mental* e até *a condição de uso do símbolo*. Há uma estreita relação entre “símbolo” e “cão”. Ao se tentar dizer “cão”, não se pode dispor de outro recurso para se exprimir que não seja o “símbolo”. Ao se ouvir “cão”, devido à referência, se pensará no “símbolo” “cão”. Mas há “símbolo” sem referente, como é o caso do *unicórnio* (Idem: 112). A semiologia é o estudo do lado esquerdo do triângulo de Ogden e Richards (Idem: 113). Aí residem numerosos *fenômenos de significação* (Idem: 113). Completaríamos: em elipse (ou subjacentes) na dêixis, conforme Benveniste.

Quando Othon M. Garcia interpreta na leitura de Ogden & Richards que as palavras *por si mesmas nada significam, a cada novo contexto elas adquiririam significação diferente* – ainda se refere àquele fato afirmado também por Umberto Eco sobre a mediação da referência entre o “símbolo” e o “referente”. Ora, conforme o estudioso italiano, se for usada uma estratégia simples num âmbito de comunicação, como, por exemplo, apenas apontar o objeto sem construção de texto mais elaborado, talvez se pudesse sair desse emaranhado. Será que se apontaria para uma “vaca” e também estaria resolvida qualquer dificuldade de sentido da mensagem?

Em primeiro lugar, tomemos “sentido” como diferente de “significado”. Qual é o “significado” de “vaca”? É um animal dotado dos seguintes semas: vertebrado,

mamífero, quadrúpede, doméstico, fêmea etc. Porém, se a referência viesse de um hindu, e não de uma referência de um ponto qualquer do globo terrestre, ocorreria uma significação totalmente diferente a partir de um sema religioso: para eles, a “vaca” é elemento do sagrado. Ou seja, “referência” corresponde a uma outra cultura. Aí é que alcançamos o “sentido”.

A mesma coisa se pode exemplificar com a palavra “senhora”. Em Joaquim Manoel de Macedo, *A Moreninha*, “senhora” apresenta semas bem diferentes de Aluísio Azevedo em *O Cortiço*. Com diferenças evidentes de época, em *A Moreninha*, surpreendemos o fato de uma menina de quinze anos ser tratada por *senhora*, como elemento a ser interpretado, já que uma possibilidade de leitura, no vasto sistema, ou seja, no mundo, seria a de uma repressão sexual por trás dessa cerimônia social.

Em Aluísio Azevedo, o termo “senhora” é enriquecido com um diminutivo e afirma o Autor de *O Cortiço*, em paralelismo com uma outra personagem, *Pombinha: Chamavam-lhe Pombinha*. Quer dizer, a comunidade do cortiço a batizou com este “símbolo”. Por iteratividade, o mesmo acontece com a filha do Jerônimo: *Crismaram-na logo com o cognome de “Senhorinha”*. (p. 131, capítulo 19) O próprio Autor nos auxilia na leitura, quando afirma que, naqueles moradores antigos - como ocorreu com a Pombinha - *havia uma necessidade moral de eleger para mimoso da sua ternura um entezinho delicado e superior, a que eles privilegiavam respeitosamente, como súditos a um príncipe*. (ibidem) A afetividade da comunidade está expressa no sufixo –inho e o elemento simbólico de contemplação / sacralização no nome pomba, que, na tradição judaico-cristã, representa o Espírito Santo, ou seja, a pureza e simplicidade, uma mensagem de paz, harmonia, esperança e felicidade. O que dizer, então, de “senhora”? É claro que se trata de Nossa Senhora, a mãe de Jesus. Tudo isso forma implícitos (repetição de diminutivos, da sacralidade do nome, isto é, “semas”, unidade mínima de significação (DUBOIS *et alii*: 1978), etc.) que devem ser orientados na leitura de um discurso literário.

Como se sabe, a semiologia em Saussure se apresenta como um ramo da psicologia social, ou seja, um quadro maior que abrange a linguística. Mas, se ancorarmos nossa leitura em Roland Barthes, seremos forçados a admitir que qualquer sistema semiológico, como código de trânsito ou de alimentação de um povo etc., se impregna de linguagem; donde, a semiologia é que seria um ramo da linguística.

Por isso, Othon M. Garcia passa daquela leitura, que ele citou, quer dizer, Ogden & Richards, que se prendem a uma análise da linguagem também não verbal, afirmando que tal mediação *tornaria praticamente impossível a própria intercomunicação*. (176) E retoma o debate, introduzindo o dicionário. Este caminho percorrido por Othon M. Garcia, é semelhante ao de Mattoso Câmara (1970: 22):

Assim, uma língua, em face do resto da cultura, é -1) o seu resultado, ou súmula, 2) o meio para ela operar, 3) a condição para ela subsistir. E mais ainda: só existe para tanto. A sua função é englobar a cultura, comunicá-la e transmiti-la através das gerações.

Tudo isto opõe a língua ao resto da cultura, ou cultura ‘stricto sensu’, e torna necessária uma ciência independente para estudá-la – a LINGÜÍSTICA, distinta da ANTROPOLOGIA CULTURAL ou ETNOLOGIA, que estuda todas as outras manifestações culturais.

Para nos encontrarmos, temos de retomar Saussure com o que ele denominou “valor linguístico”, que é o “sentido” de um elemento, considerada a sua posição dentro de um sistema linguístico. A união entre o som vocal, admitindo-o como possibilidade combinatória, e um conceito, imbricado num sistema, resulta numa forma e não numa substância.

É no conjunto das “relações” em “oposição” entre as unidades linguísticas no interior do sistema que encontraremos o “valor linguístico”. Assim, (Benveniste, 1995: 23):

A noção positivista do “fato” linguístico é substituído pela de “relação” (Idem). Ao invés de considerar-se cada elemento em si e de procurar-se a sua “causa” num estado mais antigo, encara-se cada elemento como parte de um conjunto sincrônico; o “atomismo” dá lugar ao “estruturalismo”.

(Grifos do autor)

Na questão da “Polissemia e contexto”, considerando a linguagem, seja na comunicação *oral ou escrita, mímica ou semafórica*, como *um sistema de símbolos*, nascido de um pacto social e proveniente de histórica convivência que amadurecerá o valor do símbolo à medida que o grupo social aprovar e aceitar um “valor lingüístico” (SAUSSURE: 157) Para um dado sentido:

La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l’unique raison d’être est dans l’usage et le consentement général: l’individu à lui seul incapable d’en fixer aucune, a coletividade é necessária para que se estabeleça os valores dos quais a única razão de ser está no uso e no consenso geral: o indivíduo, por si só, é incapaz de fixar nele qualquer valor que seja.

Em edições antigas, liam-se mais considerações sobre os dois exemplos de Othon M. Garcia a respeito de *linha e ponto* retirados do *Dicionário de Laudelino Freire*. O Autor de *Comunicação em Prosa Moderna* afirmou naquelas edições que as palavras *linha e ponto* teriam, respectivamente, 165 e 117 sentidos. A do ano 2002 se restringe a dizer *cerca de cem acepções*. Inclusive, é interessante refletirmos quais seriam aqueles sentidos?

Uma outra citação *in Otto M. Garcia* é a leitura de Karl Bühler a respeito das funções primordiais da língua. Assim, para expressar o mundo biosocial, temos na tradução do Mattoso Câmara, a função “representativa”, sempre que usarmos a língua em sua capacidade de fazer um recorte do mundo exterior. Se a finalidade for exprimir sentimentos, exploraremos a função de “exteriorização psíquica”. Na tradução de Roman Jacobson para a língua portuguesa, se fala em função “emotiva”, que parece

termo mais simples e eficaz. Ao contrário da tradução que foi feita de Roman Jacobson para o português, quanto à finalidade persuasiva de língua, ou seja, “conativa”, temos “apelo” – esta expressão “apelo” está em *Comunicação em Prosa Moderna* - ou “atuação social” e que ambas foram palavras indicadas por Mattoso Câmara, e nos parecem mais precisas.

Propõe-se ainda Othon M. Garcia uma leitura sobre denotação e conotação e nota-se nas entrelinhas atualidade bibliográfica do Autor. Cita expressamente Umberto Eco, *A estrutura ausente*. Comenta a palavra “cão” com seus múltiplos semas: animal doméstico, mamífero, quadrúpede, canino – assertiva semântica introduzida por Greimas.

Ainda traz à luz que *toda metaforização é conotação, (... mas) nem toda conotação é metaforização.* (2002: 180)

Sobre a importância da metáfora é preciso completar que ela não é conotação quando se trata de um eixo formador de polissemia. Voltamos à palavra “linha”. A “linha de mira” é de sentido denotativo e nessas metáforas consagradas (O telefone deu “linha”, perder a “linha”, “linha” melódica...) ainda temos denotação e a metáfora é um recurso de formação do abstrato.

2 | PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS EM TRADUÇÕES LATINAS

Publius Vergilius Maro (70-19 a.C.), Vergílio, cujo verdadeiro nome é a forma onomástica Vergilius < *uerg (cf. gr. ‘érgon’, ação; trabalho; ‘enérgueia’, energia), mas a latinidade cristã, que admirava o seu caráter dócil, associou o seu nome a uirgo (virgem); daí, em port. Virgílio, em fr. Virgile, em ingl. Virgil. Estudou também em Roma. Em 42 a.C., após a batalha de Filipos, teve as suas terras gaulesas confiscadas e distribuídas entre os veteranos de guerra de Otaviano. Foi a Roma e consegue recuperar os seus domínios, mas é confiscado pela segunda vez. Mecenas, ministro de Otaviano, cujo nome se torna um substantivo comum com o significado de “protetor da arte”, dá-lhe uma boa compensação, além de uma propriedade em Nola. Vergílio escreveu em versos hexâmetros datílicos as seguintes obras: as *Bucólicas*, ou *Éclogas*, as *Geórgicas* e a *Eneida*. Críticos atribuem a Vergílio a autoria de outros textos da sua fase juvenil no *Appendix Vergiliana*.

ARMA virumque cano, Troiae qui primus ab oris
Italiam, fato profugus, Laviniaque venit
litora, multum ille et terris iactatus et alto
vi superum saevae memorem lunonis ob iram;
multa quoque et bello passus, dum conderet urbem,
inferretque deos Latio, genus unde Latinum,
Albanique patres, atque altae moenia Romae.

(Vergílio, *Eneida*, 1, 1-7)

*Canto as armas e o varão, que, como pioneiro, veio
Das praias de Tróia, afugentado pelo destino, para a Itália e
Litoral Lavínio, muito ele foi agitado nas terras no alto mar
Pela força dos deuses superiores, pela ira lembrada da cruel Juno;
Também sofreu muitos trabalhos na guerra, enquanto fundasse a cidade,
E transferisse os seus deuses para o Lácio, donde (surgiram) a raça Latina,
Os reis albanos e as muralhas da poderosa Roma.*

A simples leitura da tradução não reflete a complexidade das entrelinhas do discurso poético vergiliano. Por exemplo, ao épico o interesse se volta para apresentação; assim, descrição e narrativa se sucedem propiciando comunhão e inspiração à arte figurativa, ou as ecfrases épicas são como quadros de pintura, ou como aquela escultura em mármore, intitulada “Laocoonte e seus filhos”, no museu do Vaticano.

Daí, a evidência do guerreiro, devido à redução da expressão linguística, dada a construção da sinédoque, ou seja, a relação por contigüidade, ou melhor, a parte (*as armas*) pelo todo (*o guerreiro Eneias*) neste primeiro verso: *arma, orum*.

O Poeta canta *as armas* e o sentido ímpar do herói, que exige do leitor um pouco mais de conhecimento da língua latina: *vir* não pertence a uma lista extensa de palavras dentro do seu grupo mórfico ou declinação; a segunda declinação apresenta a seguinte pauta: o grupo *-us*, como *mundus*, *i*, *lupus*, *i*, *corvus*, *i*, etc. – todas, que inclusive formam um rol bem extenso da língua latina, estão em português: *mundo*, *lobo*, *corvo*; o grupo *-er*: *ager*, *agri*, *liber*, *bri*, *caper*, *pri* – todas também estão em português e constituem uma lista bem extensa, mas com alguma modificação na história interna: -b- > -v-, *livro*; usado no diminutivo: *cabrito* e externa: *agr-*, *campo*, em agronomia, agricultura etc. Os neutros em *-um*: *templum*, *i*, *membrum*, *i* etc., marcam sua presença com formas semelhantes em português: *templo*, *membro* etc.

Mas *vir*, *viri* compõe sozinha o tipo *-ir*, aqui está uma singularidade, disposta sem concorrência de outra palavra com esta terminação. E, no máximo, dela se tiram derivados, como é *triunvirato*, que passou ao português. Não poderia ser de outra forma, já que em grego um ‘ánthropos’, que corresponde no latim ao *homo*, *hominis*, não poderia ser um herói – pertencem em ambas as línguas a listas extensas, paradigmaticamente em latim (“-o”: “*homo*, *hom(inis)*; “*origo*, *orig(inis)*”, etc.). Quem pode ser um herói é o ‘áner, andrós’ ou o *vir*, *viri*. É que *homo*, *homem*, tem a mesma raiz de *humus*, *barro*, *argila*..., cuja derivada está expressa na significação um homem ser “humilde”, isto é, cabisbaixo, pois olha para o chão. Donde a singularidade do *vir*, que significa as qualidades viris de dado homem. Em Cícero, *Tusculanae Disputationes*, 2, 55: *rusticanus vir, sed plane vir, um homem rústico, mas verdadeiramente um homem*.

Uma outra dificuldade, observa Michel Bréal (1992: *A restrição do Sentido*). Não há ajuste na significação de uma expressão: ora ela é muito ampla, ora demasiadamente restrita. É o caso do adjetivo *altus* que observamos a seguir. No texto, usou-se *terris, nas terras*, em oposição a *alto, no mar*, com elipse da palavra *mar* em latim. Atribui-se ao adjetivo latino *altus* uma significação dupla: *alto* e *profundo*. *Altus* se prende ao verbo *alo* (cujo supino podia ser *altum / alitum*), *alimentar, nutrir...* O particípio se especializou no sentido de *alto, que tem crescido et n'a plus de rapport sémantique avec le verbe, e não tem mais relação semântica com o verbo.* (ERNOUT & MEILLET, 1985: *alo*) Porém, o Poeta ainda lança mão do sentido etimológico de *altus* quando determina (*atque moenia altae Romae, (e as muralhas) da poderosa Roma.*

De modo que *restrição de sentido tem, há muito tempo, causado surpresa aos etimologistas.* (p.85) Ressalta as objeções de Quintiliano a respeito de “*homo*”: ‘cremos’, diz ele, ‘que “*homo*” vem de “*humus*”, porque o homem nasceu da terra, como se todos os animais tivessem a mesma origem?’’ Completa M. Bréal que “*homines*” significa “os habitantes da Terra”. Era uma maneira de opô-los aos habitantes do céu, “*Dii*” ou “*Superi*”.

Émile Benveniste seguirá outro atalho, mas alcançará o mesmo resultado, assim:

A dupla significação que se atribui ao latim “altus”, como “alto” e “profundo”, se deve à ilusão que nos faz tomar as categorias da nossa língua como necessárias e universais. (p.87) (...)

Uma linguagem é, em primeiro lugar, uma categorização, uma criação de objetos e de relações entre esses objetos. Imaginar um estágio da linguagem, por mais “original” que se queira, mas apesar disso real e “histórico”, em que um certo objeto seria “denominado” como sendo ele próprio e ao mesmo tempo qualquer outro, e em que a relação expressa seria a relação de contradição permanente – a relação não relacionante –, em que tudo seria ele mesmo e outro que não ele – portanto nem ele mesmo nem outro – é imaginar uma pura quimera. (p.89)

No quarto verso a hipálage, ou seja, o realce dos determinantes cruel (*saevae*) e (*memorem*), promove a possível tradução: *pela ira lembrada da cruel Juno* em lugar de *pela ira cruel da lembrada Juno...* Outras dificuldades são os dois zeugmas, ou elipses das preposições *in* – (*in Italianam*) e *ad* – (*ad litora Lavinia*); além disso, há a elipse do auxiliar de voz passiva *est* e ficou subentendido *surgiram* que seria em latim *orti sunt. Iulus* se relaciona a *Iulius, nomen* da *Gens Iulia*, por criatividade poética de Vergílio, que introduziu um “*I*”: *Iulius, a magno demissum nomen Iulo.* (En. I, 286), *O nome Júlio é proveniente do grande Iulo.*

Ainda precisamos focalizar a expressão *fato profugus, afungentado pelo destino*. Ora, um “herói em fuga” seria uma banalização do tom altaneiro da épica. Mas não ocorre em Vergílio. Primeiramente pelo fato de Eneias se responsabilizar pelos Penates, patronos das lareiras latinas, antepassados ilustres, como no poema *unde genus latinum, donde (surgiram) a raça latina.* Em seguida, reconstrói a sua *virtus*, a

sua trajetória heroica pela *pietas*, ou seja, a obrigação de cuidar dos seus familiares e constituir *patria potestas*, o poder pátrio sempre com relação aos antepassados, pois o *pius Aeneas*, o piedoso *Eneias* haverá de comover a deusa Juno, divindade de profunda determinação contra este herói, mas que aceitará o culto dele, ora admitindo, portanto, sua latinidade. Também daqui provém a divinização de *Pietas* com um mito próprio e templo para fiéis.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Eneida* é um poema composto de doze livros, iniciado no ano 30 a.C. e não chegou a ser revisado pelo Poeta. A intenção é difundir a crença lendária de que os romanos descendiam dos troianos e que Otávio, que passou a Otaviano quando foi adotado por Julio César, e se tornou Augusto, proveniente do adjetivo *augustus*, *a, um* (derivado de *augeo*: fazer crescer, amplificar). O Senado outorgou-lhe tal título em 27 a.C. Recusando-se, porém, ao poder autocrático, pois Augusto César assistira o ódio criado por Júlio César, por admitir-se *dictator perpetuus*, aos *optimates*, aos patrícios romanos, inclusive, paradoxalmente, ao seu outro filho adotivo, Bruto, que o assassinou dentro do Senado, quando aliou-se aos partidários de Pompeu nesta guerra civil, sendo tal guerra instaurada justo pela trajetória de conquistas de seu pai Júlio César. Este episódio se tornou uma tragédia para William Shakespeare onde se indagaria quando surgirá outro Júlio César.

Muitas vezes, a metáfora afasta de tal forma da significação de uma palavra que nos admiramos quando consultamos o dicionário. A principal fonte de inspiração de Vergílio foram os poemas homéricos. Embora tivesse trabalhado dez anos, não conseguiu deixar o poema como queria e, por isso, pediu a Augusto que os destruísse, pedido que não foi atendido.

A sua alegoria de episódios lendários e históricos se singularizou e suas verdades poéticas se formalizam num presente contínuo de múltiplas épocas com um traço enigmático; na épica, os manuais ressaltam o caráter de canto poético sobre o passado heroico de um povo, porém, Vergílio tornou plurais as significações de seus termos e até os tornou únicos, mesmo intertextualizando versos homéricos e compartilhando alguns fatos históricos e lendários. Assim, seu canto épico são compromissos futuros de linguagem passíveis de interpretações projetadas em promessas. A interlocução do Poeta ficou encerrada num caráter indeterminado, propiciando forças futuras para aquelas representações narradas com seu cunho simbólico de promessa e, embora o seu tema seja o passado concluso, a sua verve será recolhida além, por conseguinte, será reencontrada e reinventada. Para obter o sentido de promessa, análogo à vinda de Cristo - se tomarmos a Bíblia Cristã como narrativa épica - , o Poeta põe verbo no futuro imperfeito (*erunt*) e os infinitivos (*imponere, parcere e poupar*) complementam o sentido do “que será!”, isto é, aspecto verbal inconcluso, nos versos 853 e 854, VI

Canto: *Hae tibi erunt artes, pacisque imponere morem, Parcere subiectis et debellare superbos, Estas serão tuas artes, impor o costume da paz, Poupar os submetidos e debelar os soberbos.* Será assim mesmo que encontrará em Bernard Shaw uma releitura de teatro em *Caesar and Cleopatra*; nesta peça do dramaturgo irlandês promoverá a superioridade artística dos romanos proveniente de uma pergunta de Shaw: se o governo e as leis difundidas pelo *miles romanus* não seria arte, frente à complacência desse mesmo conquistador quanto à proteção a exercer, e sempre exercerá, quanto aos ornamentos artísticos helênicos, ora colhidos pelo comandante de exército Júlio César.

Se é assim, na modernidade de uma época vindoura possibilitará a reinvenção, com novas interlocuções, pois tais modernidades abrigarão, no afã de suas renovações, o resgate da tradição épica e daquela identidade como eixo principal no canto de uma epopeia. A estética vergiliana sempre se renovou diante de sucessivas interpelações de gerações futuras, já que a memória do Poeta se imaginou como resgate de uma reminiscência na construção do futuro.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I e II.** Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. I e II, Tradução de Eduardo Guimarães *et alii*. Campinas - SP: Pontes, 1995 e 2006 (respectivamente).

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário Mítico-eticológico da Mitologia Grega.** 2 volumes. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia e Religião Romana.** Petrópolis: Vozes. 1993.

BRÉAL, Michel. **Ensaios de Semântica: Ciência das Significações.** São Paulo: Pontes, 1992.

CÂMARA JR., J. Mattoso. **Princípios de Lingüística Geral.** Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e Mito.** Tradução de J. Guinsburg e M. Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Antropologia Filosófica: Ensaio sobre o Homem. Introdução a uma Filosofia da Cultura Humana.** Tradução de Vicente F. de Queiroz. São Paulo: Mestre Jou: 1977.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso.** Tradução coordenada por Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHANTRAYNE, Pierre. **Dictionnaire Étymologique de la Grecque - Histoire des Mots.** Paris: Klincksieck, 1999.

CHEVALIER, J. & GHEERBRANDT, A. **Dicionário de Símbolos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

D'HAUTERIVE, R. Grandsaignes. **Dictionnaire des Racines des Langues Européennes (grec, latin, ancien français, français, espagnol, italien, anglais, allemand).** Paris : Librairie Larousse, 1949.

ECO, Umberto. **A Estrutura Ausente**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **Obra Aberta: Formas e Indeterminação nas Poéticas Contemporâneas**. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

ERNOUT, A. & MEILLET, A. **Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine – Histoire des Mots**. Paris: Klincksieck, 1985.

GAFFIOT, F. **Dictionnaire Illustré Latim Français**. Paris: Hachette, 1934.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa Moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Confluência, 1967.

_____. **Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Confluência, s/d;

NASCENTES, Antenor. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1932.

OGDEN, C.K. e RICHARDS, I. A. **O Significado de Significado: Um Estudo da Influência da Linguagem sobre o Pensamento e sobre a Ciência do Simbolismo**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RECTOR, Mônica. **Para ler Greimas**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

SUASSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de A. Cherlini, José Paulo Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, MCMLXXVII.

_____. **Cours de Linguistique Générale**. Publiê para C. Bally et A. Sechehaye. Paris : Payot, 1962.

SPALDING, T.O. **Pequeno Dicionário de Literatura Latina**. São Paulo: Cultrix, s/d.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. Traduzido de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VIRGILE. **L'Énéide**. Nouvelle édition revue et augmentée avec introduction, notes appendices et index par Maurice Rat. Tome Premier (Livres I -VI). Paris : Garnier Frères, 1947.

ANÁLISE DAS REGRAS DE FÓRUNS DE FANFICTIONS COMO ESTRATÉGIA NA ADEQUAÇÃO DA ESCRITA DOS JOVENS ÀS NORMAS ORTOGRÁFICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Elaine Santana de Souza

Doutoranda em Ciências Naturais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes – RJ

Luciano Dias de Sousa

Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes – RJ

Raquel Veggi Moreira

Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
Campos dos Goytacazes – RJ

RESUMO: Atualmente, percebe-se o crescimento das redes sociais digitais e da utilização do ciberespaço pelos jovens. Para se comunicar nesse ambiente, utiliza-se a escrita simplificada, por meio de abreviações, que caracteriza o chamado internetês. Pode-se observar que os fóruns de publicação de textos conhecidos como fanfictions apresentam regras que buscam uma escrita de acordo com as normas ortográficas. Ao constatar esse fato, surge o seguinte questionamento: os fóruns funcionariam como um movimento contrário ao uso do internetês pelos jovens? Assim, o objetivo é analisar se as regras dos fóruns

seriam uma corrente contrária à expansão do internetês difundido pelas redes sociais.

PALAVRAS-CHAVE: internetês; redes sociais; fanfiction.

ABSTRACT: Nowadays, we can see the digital social networks and the use of cyberspace growth by young people. For communicating on this environment, the simplified writing is used, by abbreviations, that characterizes the so – called “internet”. It can be observed publication texts forums known as fanfictions present rules that seek writing according to the orthographic norms. When it's verified, the following question arises: would the forums function as a contrary movement to the use of Internet by young people? Thus, the goal is analyzing if the rules of the forums would be a current against the expansion of the Internet spread by social networks.

KEYWORDS: Internet; social network; fanfiction.

1 | INTRODUÇÃO

Os avanços tecnológicos acarretaram um conjunto de mudanças comportamentais, entre elas, as formas de se comunicar. Com a popularização da internet, surgiu também uma variação da língua portuguesa que foge das

normas cultas, o chamado “internetês”.

A norma culta pode ser conceituada como o uso correto de uma língua através de um conjunto de rigorosos padrões linguísticos, geralmente usados por pessoas com determinado nível de escolaridade. O conhecimento e estudo da gramática são imprescindíveis para se alcançar o domínio da língua, da fala e da escrita correta.

Para Gomes (2009), primeiro elege-se uma variedade linguística, aquela considerada “a melhor, a mais pura e bela”, cria-se uma norma explícita que se refere a apenas um dos possíveis usos. Essa norma, eleita como padrão, passa a ser prescrita como a forma “correta” de se usar a língua.

A palavra norma se refere às variedades que a língua possui, sendo utilizadas pelos indivíduos de acordo com o contexto inserido, variando de acordo com a classe social, a cultura e a história enraizadas nos intervenientes da comunicação.

A norma culta é exteriorizada como uma linguagem erudita, sendo empregada por um grupo de pessoas. Pode ser dividida em duas modalidades: formal e coloquial. A formal é utilizada na escrita e tem como alicerce as regras gramaticais, tendo em seu bojo um elevado grau de rigor. No que se refere à linguagem coloquial, há uma rigidez em menor grau, uma vez que se refere à oralidade, ofertando uma maior liberdade em relação ao uso das regras da gramática, sem transgredi-las.

Bagno (2002) afirma que a norma padrão clássica do português, inspirada nos postulados da gramática tradicional, ainda hoje define, como seu objeto único de estudo e prescrição, a língua escrita, mais precisamente a língua empregada com finalidades estéticas. No português do Brasil, o apego à tradição dificulta o conhecimento da língua, tal como efetivamente hoje pelos falantes nativos.

Ter a habilidade de escrever e se expressar de acordo com a norma culta é um diferencial valorizado no mercado de trabalho. O domínio da língua culta possibilita ao indivíduo comunicar-se com precisão e eficiência. Nesse sentido, a norma culta é o padrão de linguagem que se deve usar, principalmente, em situações formais. Do ponto de vista temporal, ela tende a ser conservadora, refletindo um padrão que recobre pelo menos o último século; em termos geográficos, corresponde ao linguajar dos grandes centros.

O limite entre a norma culta e coloquial vem se tornando cada vez mais estreito face à comunicação eletrônica por meio da internet. O tradicional uso da língua escrita, sempre mais erudita, vem sendo substituído por uma escrita mais informal, anteriormente ligada apenas à norma coloquial.

Na língua portuguesa, ou em qualquer outra língua do mundo, a internet já modificou os habituais meios de comunicação considerados como politicamente corretos. O internauta utiliza a linguagem de acordo com as características e restrições do meio em que se encontra. Há uma combinação entre as peculiaridades da linguagem oral e da linguagem escrita, uma vez que a comunicação via internet é marcada pela interação direta e simultânea.

Para Santaella (2003), é através da linguagem que o ser humano se constitui

como sujeito e adquire significância cultural. Os tipos de cargas que a sociedade impõe aos indivíduos, a natureza dos constrangimentos e domínio com que ela opera produzem seus efeitos na linguagem. Esses efeitos tendem a ser obliterados pelo privilégio sistemático que costuma se dar ao sujeito como ponto de origem da motivação, consciência e intenção. Desde a configuração cartesiana do sujeito, depois disseminada no Iluminismo, desde a inscrição dessa configuração nas instituições da democracia representativa, na economia capitalista, na organização social burocrática e na educação secular, ela se tornou a fundação cultural ocidental.

A grande provocação é a de integrar e interagir no mundo de informações rápidas e globalizadas, harmonizando a metodologia da construção da conversação humana dentro de um contexto da norma culta; familiarizar com as linguagens múltiplas, com a proliferação de tecnologias, de frases e de expressões e as diferentes lógicas de articulação.

A internet quebrou as barreiras geográficas e culturais, e acabou criando, também, uma linguagem universal, um código que, muitas vezes, só os internautas conseguem decifrar. Quem entra na sala de bate-papo, escrevendo de acordo com a norma culta, acaba por denunciar que não pertence àquele grupo e não está acostumado a utilizar a linguagem da internet.

Assim, a expressividade caracteriza a linguagem dos internautas, o contorno despreocupado de utilização da língua escrita, sem se importarem com as normas rígidas da língua escrita formal. Isso faz com que os interlocutores se expressem do modo mais informal possível, fazendo com que a língua escrita usada por eles, no momento da conversação, se pareça bastante com a linguagem coloquial.

Segundo Antunes (2010), o léxico tem uma função significativa na estruturação do texto, na construção de seus sentidos na definição de sua adequação às condições sociais de seus contextos de uso. Em qualquer grupo social, as situações de uso da linguagem são imensamente diversificadas. Variam os eventos sociais em que atuamos; variam os interlocutores; variam os propósitos com que interagimos; variam os gêneros textuais em que nos expressamos. As atividades de linguagem supõem uma versatilidade de quem executa, sobretudo em um mundo caracterizado por uma explosão de mais e novos modos de interação, em mundo cada vez mais dependente da informação escrita ou digital.

Não se pode desprestigar e desconsiderar as modalidades linguísticas que existem nos vários segmentos da sociedade. Imperioso considerar que cada situação determina o indivíduo envolvido, comportamento e linguagem adequadas ao ambiente inserido.

A língua, em suas várias formas e variantes, é uma entidade dinâmica, e é o código empregado pelo ser humano na comunicação com seus semelhantes, atuando na troca de informações, difusão de suas ideias e conceitos. Cada amostra de nossa sociedade, assim como cada indivíduo integrante, tem a sua forma de se expressar. A internet, a maior rede de comunicação e informação concebida pelo homem, também

criou sua variante da língua. Todos os dias, milhares pessoas se conectam, por meio dessa enorme rede, e assim, cada vez mais pessoas vão aprendendo o “internetês”, o linguajar dos internautas.

A linguagem utilizada pelos internautas é uma das inúmeras variantes de uso de nossa língua. Não há dúvida de que esse segmento poderia influir nas futuras transformações por que a língua irá passar, mas isso não significa deterioração, mas evolução do idioma.

Uma prova de que a língua evolui e não perde suas estruturas e a relação de suas variantes de uso, é caso dos autores e leitores de *fanfiction*. Originada da palavra “fanática” e “ficação”, é uma história fictícia inventada por um fã sobre os membros do seu grupo preferido, ou sobre os seus atores favoritos ou mesmo sobre personagens de novelas ou de mangas.

Os leitores e autores são adolescentes e pré-adolescentes, que estão ainda em período de estruturação de vocabulário e, geralmente, são pertencentes a grupos que usam gírias. Mas, ao escrever uma história, seja num diálogo ou na descrição de *fanfiction*, existe toda uma preocupação com a linguagem, ponto incomum no mundo virtual, principalmente das redes sociais. Nas histórias de *fanfiction*, por exemplo, as abreviações são evitadas e os cuidados com a coerência e a escrita no desenvolvimento do enredo caracterizam toda uma preocupação, valorizando-se a história. As exceções só ocorrem quando há conversas por mensagens no celular ou em algum chat de internet. Entretanto, o autor de *fanfiction* deve passar longe do internetês.

Dessa forma, podemos afirmar que a gramática é um conjunto de regras para o funcionamento de uma língua, visto que não existe língua sem gramática, mas existe liberdade para se usar; contudo, é de se reforçar a relevância em aprender as regras e normas, a fim de serem utilizadas em diferentes ambientes onde a qualidade do discurso fará diferença.

2 | FANFICTIONS

Fanfictions possui como abreviatura os termos fanfic (muito utilizado em fóruns de publicação de *fanfictions*) e fic (mais usado pelos escritores e leitores de *fanfictions*). Segundo Oswand e Rocha, fanfic

é uma história criada por um fã de determinada obra e/ou personagem (Harry Potter, Cavaleiros do Zodíaco, Crepúsculo etc.) aos quais tem acesso seja individualmente, por intermédio das mídias massivas – livros, filmes, desenhos animados –, seja coletivamente, por intermédio da conexão em rede – *msn*, *blogs*, *orkut*, *wikipedia*, *sites* etc. (OSVALD; ROCHA, 2013, p.276).

Fanfics são histórias escritas por fãs baseadas no universo ficcional criado por terceiros. As fanfics não possuem fins lucrativos e são escritas, geralmente, por desagrado dos fãs quanto aos finais das narrativas ou para prestigiar personagens criados por terceiros, assim como alguma personalidade famosa, como os cantores e

atores.

As fanfics, observadas em muitos fóruns, podem ser agrupadas em duas categorias: estórias que seguem o universo ficcional criado pelo autor do trabalho em questão, as denominadas fanfics canônicas, ou aquelas estórias que não seguem o estilo criado pelo autor da obra fazendo com que os personagens se comportem de forma diferenciada da esperada na obra a qual foi baseada, as fanfics não-canônicas.

As fanfics canônicas ou não-canônicas podem ser observadas por muitos autores e, assim, gerar mudanças no enredo de alguma série ou anime, como observado em entrevistas de Masashi Kishimoto, criador do manga *Naruto*. Kishimoto mencionou que, possivelmente, apresentaria no final da série alguns dos casais que os fãs gostavam e tanto mencionavam. Após a finalização da série de manga, pode-se observar a presença dos casais *Naruto* e *Hinata*, mencionados em várias fanfics da categoria *Naruto*.

Alguns fóruns, como o *SocialSpirit*, abriram espaço para escritas originais, permitindo aos membros deixarem o universo ficcional de terceiros e podendo criar o seu próprio. Essas estórias não são originalmente classificadas como *fanfictions*, apesar de pertencerem e serem publicadas em um site de hospedagem de fanfics.

O fórum *SocialSpirit*, analisado neste artigo, apresenta uma definição para *fanfictions*. A imagem abaixo representa a classificação do site em questão.

Fanfics / Fanfictions o que é?

Fanfic, ou seu termo em inglês **fanfiction**, são histórias criadas por fãs baseado em *animes*, *bandas*, *celebridades*, *séries*, *mangás*, *músicos*, *livros*, *filmes*, *história em quadrinhos* e outros diversos assuntos.

No **Spirit Fanfics** você irá encontrar várias histórias e poderá contar as suas de graça. Solte sua imaginação e aventure-se nesse mundo divertido e imprevisível!

Figura 1 - Definição encontrada no canal Fanfics do fórum SocialSpirit.

Fonte: Site Social Spirit por meio de prints da tela

Nesta definição, podemos encontrar os traços já mencionados de uma *fanfictions*, como sua finalidade não-lucrativa e o fato de ser baseada em um universo ficcional desenvolvido por terceiros.

Como as fanfics são baseadas, em sua maioria, no universo ficcional de terceiros, elas devem ser classificadas em:

- **Tipo** (anime, manga, livro, série, ídolos, entre outras), sendo essa é uma categoria maior;
- **Categoria**: nesse caso, serão acrescentadas as subdivisões do tipo escolhido. Por exemplo, se o escritor escolheu o tipo Anime, poderá escolher como categoria *Naruto* (a série já mencionada anteriormente);
- **Gênero**: nessa parte, será especificado se a estória conterá drama, romance, ação e outros que auxiliarão na procura feita por leitores;
- **Classificação**: a estória também deverá apresentar a classificação que va-

ria de livre até maiores de 18 anos. Isso ajuda os fóruns a bloquearem a leitura de conteúdos adultos por menores, assim como uma mensagem e aviso para que todos estejam cientes do conteúdo a ser apresentado no corpo do texto.

As classificações podem ser alteradas de fórum para fórum, mas sempre apresentarão esses itens mencionados acima. O fórum *SocialSpirit* apresenta, ainda, a sessão terminada com a opção para o leitor selecionar uma estória já completa ou se irá ler algo que ainda está em andamento.

3 | SOCIALSPIRIT

Como já mencionado, esse foi o site analisado durante a pesquisa. Suas regras serão apresentadas, posteriormente, para análise dos resultados encontrados.

Criado por Túlio Henrique Thomé, o qual a classificação de membro aparece como dono. Observando seu perfil, nota-se que sua data de registro foi em 18 de janeiro de 2006. Como o site não apresenta uma parte falando sobre o histórico do mesmo, pode-se entender como que essa data representa a fundação do fórum. Inicialmente, era conhecido como *AnimeSpirit* (AS para simplificar e muito usado por seus membros). Em 2014, com o seu crescimento e não sendo mais dedicado apenas a animes e mangás, o fórum teve seu nome alterado para *SocialSpirit*.

O site apresenta muitos detalhes que não serão tratados nesse artigo, sendo somente mencionada e analisada a categoria fanfic, que é o objeto desta pesquisa.

Girassois
escrita por ~Saamy_Marques

Terminada
Capítulos 1
Atualizada ontem às 20:10
Categorias [Naruto](#)

Gêneros **Drama (Tragédia), Shoujo (Romântico)**

Um tempo apos a morte de Neji .
Ao arrumar uns papeis Tenten acha um pequeno caderno. Sim era de Neji.
O que teria escrito nele?

L 3 9

[Exibir sinopse completa](#)

Figura 2 - Exemplo da parte inicial de uma fanfic da Categoria Naruto.

Fonte: Site Social Spirit por meio de prints da tela

No *SocialSpirit*, quando as fanfics são listadas em uma busca feita no canal fanfic, elas aparecem na forma simplificada presente na imagem acima. Por meio dela, o leitor poderá encontrar parte da classificação da fanfic e a sinopse, algo obrigatório nas fics publicadas no fórum e também o maior atrativo aos leitores. Uma sinopse mal feita poderá deixar um bom texto sem muita procura.

Quando clicado, o leitor será direcionado à página principal da fanfic em questão, sendo este o momento de entrar em contato com todos os dados da fanfic e a lista de capítulos do mesmo. Alguns autores acrescentam capas na fanfic, como também

nos capítulos, geralmente, representando fruto de manipulação de imagens e servindo também como atrativo aos leitores.



Figura 3 - Exemplo de fanfiction da categoria Original.

Fonte: Site Social Spirit por meio de prints da tela

A fanfic utilizada como exemplo é intitulada “Insuficiente” e foi escrita pela usuária “Insuficiente”. Nessa imagem, pode-se notar a capa feita pela autora e um detalhe presente apenas na categoria original, o aviso legal mencionando que o universo ficcional foi criado pelo autor e não baseado em terceiros. Também, aparece a nota ante plágio, avisando aos leitores que o material não deve ser utilizado sem a autorização do autor. Note-se também o botão de denúncia, utilizado por usuários, fiscalizadores, betas e administradores, quando a fanfic desobedece as regras do site.

Necessário se faz realizar alguns apontamentos nessa parte, visto que o fórum apresenta uma hierarquia. O site dispõe de administradores que são aqueles que fiscalizam e são responsáveis por investigarem as denúncias, excluírem as fanfics e, até mesmo, banirem membros, quando necessário. Eles estão sujeitos às ordens do dono do fórum. Existem os betas, usuários que ganham um status maior, que auxiliam os administradores, uma vez que o site cresceu muito, havendo necessidade de mais ajuda para a manutenção e fiscalização. Cabe esclarecer que os betas do canal fanfic são chamados de “Beta Reader”.

Recentemente, o site apresentou a seleção de usuários para tornarem-se fiscalizadores e auxiliarem os betas. Eles são divididos, inicialmente, por tipo e divergindo-se em categorias e gêneros. Caso encontrem algo que desobedeça alguma regra, devem denunciar e deixar ao cargo dos betas e, posteriormente, dos administradores a resolução do que acontecerá com aquela fanfic.

Atualmente, no *SocialSpirit*, além de *fanfictions* e estórias em prosa originais também podem ser publicados poemas, ampliando a recepção de novos escritores e agradando aos seus diferentes tipos. Nesse fórum, os usuários utilizam o termo “FicWriter” para aqueles que possuem alguma estória publicada no fórum. Alguns

desses escritores tiveram a chance de ter seus trabalhos originais publicados na forma impressa enquanto outros ainda sonham com essa possibilidade.

4 | AS REGRAS DO SOCIALSPIRIT E A ADEQUAÇÃO A NORMA PADRÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Quando um usuário vai publicar uma fanfic, ele entra em contato com as regras do canal Fanfic que devem ser aceitas, antes de ir para a parte de preenchimento (com a classificação, título, sinopse, a estória em si, entre outras.). A seguir, serão apresentados alguns *prints* das regras, à título de representação das partes mais relevantes para esse trabalho.

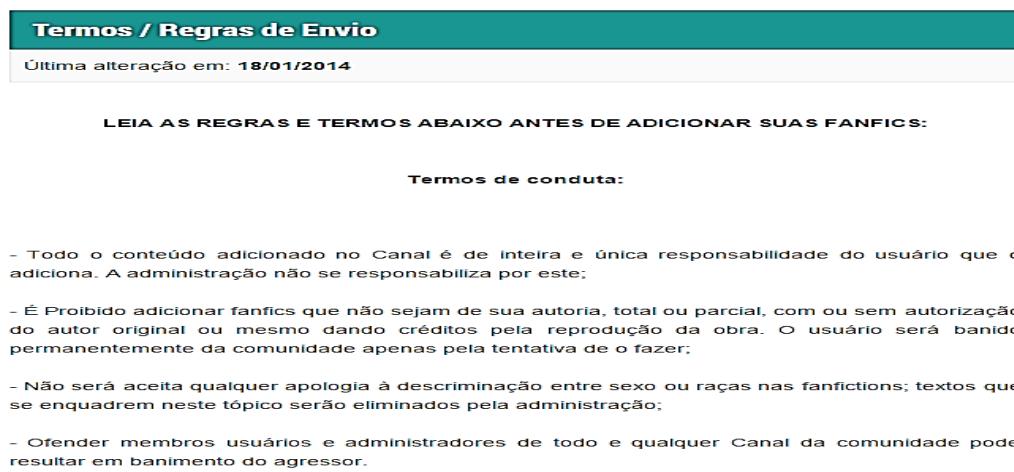


Figura 4 - Parte inicial do Termo/Regras de Envio.

Fonte: Site Social Spirit por meio de prints da tela

Logo na parte inicial, é frisado que as regras devem ser lidas antes de se adicionar a estória. Inicialmente, são destacados dois pontos: o primeiro é a proibição da publicação de trabalhos de terceiro, ou seja, o plágio; podendo gerar o banimento do usuário. O segundo ponto é a ofensa aos membros. Isso não é tolerado, o respeito é uma das regras que devem ser obedecidas pelo usuário, independentemente da parte do site que se esteja utilizando.

1 - Da história

1.1 - Serão aceitos, no canal, apenas textos em forma de prosa, verso e roteiros, excluindo terminantemente qualquer tipo de reprodução de obras, biografias, artigos, avisos, notícias, capítulos destinados somente para descrições de personagens ou "fichas" para leitores (que no caso são utilizadas em fanfics interativas), apontamentos, reviews, resumos, trailers. Todos os textos que se encontrarem fora dos padrões de fanfics e textos literários serão deletados do canal;

1.2 - Não são permitidas traduções parciais ou totais de fanfics, textos ou sinopses integralmente em outros idiomas e títulos que façam apologia à violência, racismo, droga ou sexo, assim como, com palavras de baixo calão;

1.3 - Histórias com menos de 300 caracteres, ou seja, letras, espaçamentos e pontuação, e não palavras, não serão aceitas;

1.4 - Sinopse é um campo obrigatório, no qual é proibido conter apologia às drogas, violência, racismo e sexo, assim como palavras de baixo calão. Também não será permitido que haja conteúdo vulgar/obsceno ou que ofenda a moral. A sinopse deverá conter um breve resumo ou um pequeno trecho da história. Fanfics cujo campo estiver escrito "Leia e descubra" ou qualquer derivado serão editadas pela administração. Caso a sinopse esteja em branco, a fanfic será excluída;

Figura 5 - Parte inicial das Regras de Envio de Fanfics.

Fonte: Site Social Spirit por meio de prints da tela

Na parte inicial das regras de envio de histórias, o item destacado na imagem acima apresenta as características dos textos aceitos no canal Fanfic, como os textos em prosa e em verso. Há alguns anos, poemas não eram aceitos, assim como, atualmente, as questões de plágio, biografias e autobiografias, artigos, avisos.

Os textos devem ser literários e estarem adequados aos padrões de fanfics apresentados no site. Se esta regra for desrespeitada, o texto será excluído por estar em desacordo com a regra 1.1, sendo esta a mensagem que o usuário receberá em suas notificações.

Um detalhe interessante é que, apesar de não poderem ser publicadas biografias e autobiografias, podem ser encontradas autoficções e romances biográficos. Para a apresentação de alguns termos, Leujeune define a autobiografia como "uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade." (LEJEUNE, 2008, p. 14). O termo autoficção foi um termo utilizado por Doubrovsky, em 1977, para qualificar o romance que havia escrito. Segundo Figueiredo, "a autoficção é um gênero que embaralha as categorias de autobiografia e ficção de maneira paradoxal ao juntar, numa mesma palavra, duas formas de escrita que, em princípio, deveriam se excluir." (FIGUEIREDO, 2010, p. 91).

Quando esses textos são "encontrados", imediatamente, são conduzidos aos administradores para que eles os direcionem, sabendo-se que, geralmente, não são excluídos. Tais textos, comumente, provem de usuários que conhecem a vida do autor e que identificam as autoficções.

5 - Sobre a Formatação

5.1 - **Só serão permitidos emoticons nas notas iniciais e finais do autor.** Emoticons inseridos na sinopse e no decorrer dos capítulos, acarretará a eliminação da fanfic;

5.2 - A sinopse, título do capítulo e da fanfic, assim como o corpo do texto não devem ser escritos na totalidade em maiúsculas ou totalmente formatados, ou seja, completamente em negrito, itálico ou centralizado;

5.3 - Proibido utilizar os nomes dos casais e/ou da categoria no título da fanfic, bem como caracteres especiais (Ex: *, &, \$, ^, >, @, e etc) que visem apenas ser "enfeite" ao título;

5.4 - Fanfics com **escrita de baixa qualidade** serão excluídas pela administração. Entende-se como "baixa qualidade" fanfics cujo texto apresentem internetês, falta de pontuação e de acentuação, erros ortográficos e gramaticais em excesso, abreviações e incoerência em frases.

A fanfic será editada ou excluída pela administração dependendo da gravidade e da quantidade de infrações cometidas, sem que seja dada explicações sobre o fato.

Figura 6 - Regra sobre a Formatação.

Fonte: Site Social Spirit por meio de prints da tela

É nessa região que se encontram as regras mais importantes e objeto de análise deste trabalho. Nessa parte, encontram-se as regras que vão adequar os textos, a norma padrão, auxiliando na melhoria da qualidade da escrita dos jovens. É interessante notar que muitos usuários são pré-adolescentes e adolescentes, sendo que uma minoria possui mais de 30 anos de idade (entre 10% e 20% dos usuários).

A regra 5.1 vai lidar com a presença de emoticons, símbolo muito utilizado no "internetês". Estes, por sua vez, não devem estar presentes no corpo do texto, pois caso sejam encontrados, poderão gerar a exclusão de uma fanfic, mesmo que ela já tenha diversos capítulos publicados e apenas dois, por exemplo, apresentem um emoticon. Entretanto, existem exceções apenas para seu uso nas notas do autor e quando o texto for a descrição de uma conversa dos personagens, em um chat na internet.

A regra 5.4 vai lidar com os textos de baixa qualidade. São aqueles com muitos erros ortográficos, com presença constante do internetês, erros gramaticais, muitas incoerências, entre outros aspectos. Esse ponto apresenta maior relevância, porque aponta justamente para a qualidade da escrita dos textos, diminuindo muito o uso do internetês, no fórum.

Essa regra surgiu, há pouco tempo, somente após 2010. Inicialmente, existiam diversas fanfics com muito internetês e erros que dificultavam a leitura. Todas essas regras servem para a melhoria da escrita e dos textos dos usuários, já que o fórum é visitado por editoras e alguns usuários já tiveram seus textos publicados na forma impressa, como já foi mencionado.

É fato que os usuários ficam revoltados inicialmente quando seus textos são excluídos. São muitas reclamações em fóruns e mensagens mal educadas para os administradores. Porém, um fato observável é que, após a crise inicial da exclusão, os usuários voltam a publicar a mesma estória com maior qualidade, incentivando-se o uso da escrita polida.

Os administradores julgam as denúncias que são feitas por meio de um formulário preenchido com os motivos da denúncia para ser identificada qual a regra que está

sendo desobedecida. Desse modo, poderão alterar a fanfic ou, até mesmo, excluir o texto, removendo o problema, caso existam muitos erros e/ou regras infringidas. A regra que foi infringida pelo usuário, somente será conhecida após o recebimento da sua notificação. Assim, frisa-se a necessidade de que os usuários estejam cientes de todas regras vigentes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a amplificação das novas tecnologias e da utilização do ciberespaço e redes sociais, a linguagem simplificada com emotions foi surgindo e se expandindo. Muitos jovens utilizam essa linguagem com seus pares, enquanto usam as redes sociais.

O internetês, assim classificada como uma linguagem simplificada nesse trabalho, calha por surgir nos textos escritos por esses jovens. Dessa forma, suas escritas apresentam baixa qualidade, por não se adequarem à norma padrão da língua portuguesa.

Muitos sites estão funcionando como uma ferramenta contra o uso excessivo desse internetês, como os fóruns de escrita de *fanfictions*. As regras que são adotadas mostram a necessidade de uma escrita mais adequada à norma padrão e aumentando a qualidade dos textos escritos pelos jovens.

No *SocialSpirit*, a regra 5.5 é a que trata mais especificamente da qualidade do texto, inibindo o uso do internetês e o excesso de erros ortográficos, gramaticais e de pontuação.

Para a fiscalização, o fórum conta com usuários comuns, fiscalizadores, beta Readers e administradores que irão ler os textos publicados e identificar aqueles que estão desobedecendo às regras. Apesar da revolta inicial gerado pela exclusão, os usuários voltam com uma escrita melhor e pode-se perceber que o texto vai evoluindo, surgindo enredos cada vez melhores. E, assim, são contemplados com a publicação de seu texto na forma impressa, algo gratificante para um mero fórum de *fanfictions*.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

BAGNO, M. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Editora Parabólica, 2002.

FIGUEIREDO, E. **Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho**. Revista Criação & Crítica, n. 4, abr/2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46790/50551>. Acesso em: 05 out. 2014, 18h.

GOMES, M. L. de C. **Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

OSWALD, M. L.; ROCHA, S. L. A. da. **Sobre juventude e leitura na “idade mídia”: implicações parapolíticas** e práticas curriculares. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 267-283, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes pós-humano: da cultura das mídias a cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SocialSpirit. Disponível em: <http://socialspirit.com.br/> Acesso em: 14 dez. 2014.

ANÁLISE DO DISCURSO DE UMA CAMPANHA DE SAÚDE FEMININA

Edelyne Nunes Diniz de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais, POSLIN/
UFMG

Belo Horizonte - Minas Gerais

Lucineide Matos Lopes

Universidade Federal do Ceará, PPGL/UFC
Fortaleza - Ceará

e do texto, elaborado por Mendes (2010), visto que é um quadro teórico que permite uma abordagem tridimensional de aspectos constitutivos do discurso. Mostramos como esses dados compõem o fazer persuasivo para tocar na emoção do público alvo. A maior *visée* argumentativa dessa campanha é apresentar o universo feminino destituído da emoção negativa do medo da doença, e de conhecer o corpo para combatê-la.

PALAVRAS-CHAVE: análise do discurso, argumentação, saúde da mulher.

ABSTRACT: The campaign Pink October came up with the intention of promoting a worldwide movement to combat breast cancer and encourage women's health care. The discourse of struggle and support the female audience for the prevention of disease treated this campaign has given new meaning even to other public health campaigns. The aim of this study was to analyze the preventive discourse and argumentation in the campaign Pink October to notify the effects of meanings produced and disseminated sociodiscursivos imaginary about breast cancer on the pink lace symbol and the surrounding representations of the feminine universe. From the perspective of discourse analysis, we analyze the discursive composition of advertisements of health campaigns Pink October, 2011-2015, released by the Ministry of

RESUMO: A campanha Outubro Rosa surgiu com o intuito de promover um movimento mundial de combate ao câncer de mama e incentivar os cuidados à saúde da mulher. O discurso de luta e apoio ao público feminino para a prevenção da doença conclamada nessa campanha deu um novo sentido, inclusive, a outras campanhas de saúde pública. O objetivo desse estudo foi analisar o discurso preventivo e a argumentação na campanha Outubro Rosa, para notificar os efeitos de sentidos produzidos e os imaginários sociodiscursivos difundidos sobre o câncer de mama, sobre o símbolo do laço cor de rosa e as representações entorno do universo feminino. Na perspectiva da Análise do Discurso, analisamos a composição discursiva das propagandas das campanhas de saúde Outubro Rosa, de 2011 a 2015, lançadas pelo Ministério da Saúde do Brasil, para a prevenção do câncer de mama. Aplicamos a proposta metodológica do modelo de grade de análise para tratamento da imagem fixa

Health of Brazil, for the prevention of breast cancer. We apply the proposed methodology of the analysis grid model for treatment of still image and text, elaborated by Mendes (2010), since it is a theoretical framework that allows a three-dimensional approach of constitutive aspects of discourse. We show how these data make up the persuasive to touch the emotion of the target audience. The main aim of this campaign is to present the feminine universe devoid of the negative emotion of the fear of disease, and to know the body to fight it.

KEYWORDS: discourse analysis, argumentation, women's health.

1 | INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Análise do Discurso, neste estudo lançamos um olhar investigativo sobre a propaganda institucional de saúde Outubro Rosa, campanha de 2013, lançada pelo Ministério da Saúde do Brasil, para a prevenção do câncer de mama, e empreendemos uma análise da composição tridimensional da produção da imagem e do texto. Nosso objetivo é analisar a construção imagética e a construção argumentativa, transvertida de informação, no cenário textual-discursivo da propaganda Outubro Rosa, em três dimensões: situacional, técnica da imagem e discursiva da imagem, para captar os sentidos que evocam os imaginários sociodiscursivos sobre o câncer de mama, sobre a cor rosa, o símbolo do laço rosa e as representações entorno do universo feminino. Tencionamos mostrar como esses dados compõem o fazer persuasivo para tocar na emoção do público alvo.

Empreendemos uma análise qualitativa, com descrição de dados, dos elementos discursivos e imagéticos da produção, pautando-nos na proposta metodológica do modelo de grade de análise para tratamento da imagem fixa e do texto, elaborado por Mendes (2010), visto que é um quadro teórico que permite uma abordagem tridimensional sobre a imagem e o texto, considerando vários aspectos constitutivos do discurso, entre eles os imaginários, o *ethos* e o *pathos*, através do *logos*. Sob o propósito de informar e persuadir o público feminino a aderir à campanha e a pôr em prática os cuidados para a prevenção do câncer de mama, a propaganda Outubro Rosa recria o universo feminino entorno dos imaginários sociodiscursivos sobre a doença. A argumentação se vale da construção imagética, do efeito da cor rosa, do conhecimento científico para tocar na sensibilidade feminina. A maior *visée* do texto é apresentar o universo feminino destituído da emoção negativa do medo da doença, é conhecer para combater.

2 | ANÁLISE DO DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO

A Linguística Moderna, um século depois dos pressupostos de Saussure e Bakhtin, confere novas perspectivas para as Ciências da Linguagem, ultrapassando

a língua, enquanto objeto de estudo, que cede espaço e suporte para o estudo do discurso, esfera de representação da linguagem. Em nossos dias, as provas retóricas, *ethos*, *pathos* e *logos*, constituem o tripé epistemológico para o estudo do discurso e da argumentação, na perspectiva da Análise do Discurso.

A prática da argumentação no discurso se iniciou entre os filósofos gregos que elaboravam discursos visando atingir a verdade, e apenas esta importava, por isso, os discursos eram destituídos de emoção, dirigidos à razão, ao raciocínio lógico de uma questão. Em nossos dias, ainda é pelo viés da verdade e da razão que a persuasão segue. Entre tantos estudiosos da argumentação moderna, recorremos à perspectiva teórica de análise da argumentação no discurso que foi, mais recentemente, empreendida por Ruth Amossy (2010), pois a autora pondera as aproximações, às vezes, heterogêneas, entre retórica e argumentação, e que permite o estudo do discurso.

Para Amossy (2008, p. 2), “a retórica clássica, definida como a arte de persuadir – [é], nesse sentido, sinônimo de argumentação”. Ela considera, em termos genéricos, que a retórica é uma disciplina particular que engloba a argumentação. As questões envolvidas nas divisas de uma e de outra são estreitas, entretanto, não implica necessariamente em contraposições, elas podem e devem aproximar-se, como mostram os estudos desenvolvidos em Análise do Discurso, e, por vezes, complementar-se, para melhor explorar o discurso. Para Amossy (2010, p. 8), “a análise dita retórica ou argumentativa contempla as modalidades múltiplas e complexas da ação e da interação languageira”.

Nessa interação, achamos lugar para o discurso que eclode da imagem como modalidade, e que aponta para o estudo do corpo e seu lugar na argumentação. A autora tem a preocupação de mostrar o lugar da construção argumentativa no discurso, o que faz da análise da argumentação um ramo da análise do discurso, para descontinar sua materialidade languageira e sua ancoragem social e institucional. A saber, a argumentação visa um auditório e, por isso mesmo, seu desenvolvimento não pode ocorrer fora de uma relação de interlocução, bem como, a construção argumentativa – sua articulação lógica – não pode ser dissociada da situação de comunicação na qual ela deve produzir efeito.

Charaudeau (2010) explica que, na enunciação, a cada situação da comunicação, os sentidos patêmicos se transformam, pois eles são “efeitos visados” que podem acontecer ou não, não sendo possível saber ou medir que efeito foi produzido. Charaudeau (2010) lida com os termos “*pathos*”, “patêmico” e “patemização” em lugar de emoção porque permite trazer as emoções da filiação retórica para a análise do discurso, deste modo os índices patêmicos podem ser analisados pelo viés da retórica e da argumentação, sem perder de vista a persuasão. Isso nos interessa mais de perto, para o estudo da propaganda Outubro Rosa, pois observamos que a sua argumentação constrói a persuasão pela razão, e essa mesma razão toca na emoção do auditório, o público feminino, tendo em vista que se trata de um tema movido pelos temores culturais (entre crenças e experiências) e lida com o corpo e

com o comprometimento da saúde.

3 | OS IMAGINÁRIOS SOCIODISCURSIVOS E ICÔNICOS SOBRE AS DOENÇAS

Desde as civilizações antigas era comum a prática de não verbalizar a palavra que designava algum mal, sob a crença de que traria maldição, punição, castigo ou até mesmo a morte. Nas sociedades de hoje, essa prática ainda é bastante comum, além da prática de substituir as palavras carregadas de tabus por palavras ou expressões cujos significados foram incorporados culturalmente, principalmente, sobre nome de doenças (aquele doença - câncer, ter a tia - AIDS), de entidades, (o inimigo - diabo, o leão - Receita Federal), ou até ações (cair na vida - prostituir-se) etc, de modo a manter afastado do corpo. Essas práticas são permeadas pelos imaginários construídos culturalmente. Na perspectiva da Análise do Discurso, Charaudeau (2006) apresenta uma compreensão sobre os imaginários sociodiscursivos, que, a nosso ver, trata-se de um fenômeno.

Os imaginários se referem a um conjunto de interpretações que os membros de uma coletividade fazem da realidade, são resultantes de consensos de significações que geram valores, crenças e ideais que estruturam a vida social e suas trocas simbólicas. Esses imaginários são indicados pelo o que o autor denomina de signos-sintoma, que indicam a possibilidade de materialização/discursivização dos imaginários. “Eles são dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais”, explica Charaudeau (2006, p. 207).

O autor manifesta, ainda, a importância dos saberes de crença e de conhecimento, que estruturam as representações sociais, eles contribuem para a formação de sistemas do pensamento. São materializados na linguagem e por ela mesma. Os saberes de crença estruturam-se por julgamentos e valores que incidem sobre os homens, seu pensamento, suas ações. Os saberes de conhecimento buscam fixar verdades sobre os fenômenos, trata da razão científica. Contudo, a fronteira entre ambos os saberes é porosa, um pode se passar pelo outro. (CHARAUDEAU, 2006). Retratamos, igualmente, a importância do imaginário pelos elementos da imagem. Aumont (2002) lembra que o sentido recorrente da palavra imaginário é de imaginação, e esta, é tida como sinônimo de ficção, de invenção. É o que faz a imagem, ela é representativa, pois mostra um mundo imaginário.

As imagens também veiculam ideias, imaginários e ideais, elas expressam um mundo de significados expressionais e/ou subliminares, que, para alcançá-los, teria de passar por um método de análise iconográfico. Sob a ótica dos imaginários, a compreensão do objeto da imagem está no significado primário ou natural que temos da nossa experiência prática, mas que requer empatia e uma certa sensibilidade para percebê-lo na tela. Aumont (2002) chama atenção para o fato de que a cultura e o

peso das tradições influenciam o modo como configuramos nossa percepção visual cromática. Somos influenciados pelas cores e a elas também atribuímos significados, conforme Guimarães (2000) aponta o conceito de cor-informação, para atribuir a representação das cores. Em breves palavras, reportamo-nos à propaganda Outubro Rosa, que apresenta, sobremaneira, diversos imaginários sociodiscursivos e icônicos: a começar pela cor rosa que representa a campanha e o universo feminino, a conhecida cor da mulher atrai a atenção do público alvo, é uma cor otimista para tocar em um tema delicado, inspira sensibilidade e remete ao corpo feminino.

Consideramos o uso desse recurso iconográfico a grande *visée* argumentativa e persuasiva para falar do câncer de mama, doença que a sociedade omite o nome, popularmente chamando-a de “aquela doença” ou “CA”. Esse apagamento acusa a omissão das pessoas pela busca de informação, sob a velha crença de que estarão afastadas do “mal”. A campanha Outubro Rosa aponta para o universo oposto, o masculino, a cor azul, e para os imaginários de que o homem não cuida da saúde, incitando-o à prevenção do câncer de próstata.

4 | A CAMPANHA DA SAÚDE FEMININA OUTUBRO ROSA

Uma breve apresentação da campanha Outubro Rosa é relevante para situar nosso estudo. Trata-se de um movimento internacional de combate ao câncer de mama que surgiu na Califórnia, em 1997, e foi criada pela Fundação *Susan G. Komen for the Cure*, durante a primeira Corrida pela Cura, realizada na cidade de Nova York, nos EUA. O nome remete à cor do laço (rosa), que simboliza a luta contra o câncer de mama. A campanha mundial tem como *slogan* “Um dia rosa por ano e sua vida não vai passar em branco”, em incentivo a um dia destinado ao exame preventivo. Vários países participam da campanha e para marcar o evento, todos os anos, no mês de outubro, vários monumentos internacionais, além de prédios públicos, pontes e teatros são iluminados pela cor rosa.

Além de corridas, a campanha promove também desfiles de modas com pacientes que superaram a doença, partida de boliche e outras atividades para atrair a participação da população e obter apoio de empresas e organizações na conscientização da prevenção pelo diagnóstico precoce. O primeiro ato da campanha no Brasil ocorreu no dia 2 de outubro de 2002, com o apoio de uma

empresa de cosméticos europeia, liderado por um grupo de mulheres que alertavam as mulheres da Baixada Santista (São Paulo) a participarem do mutirão de mamografias realizado duas vezes ao ano pelo Governo do Estado de São Paulo. O movimento chamou atenção das organizações de combate ao câncer de mama que, no mesmo mês, iluminaram de rosa monumentos e prédios nas cidades brasileiras. No Rio de Janeiro, a iluminação rosada do Cristo Redentor marca a participação do Brasil na campanha mundial.

A atenção à saúde da mulher no Brasil e no mundo é recente no debate político, por quanto o número de casos reincidentes de morte por câncer do colo do útero e de mama chamou a atenção da Organização Mundial da Saúde (OMS), levantando a questão das políticas públicas de saúde voltadas ao público feminino, apenas na última década do século XX. No Brasil, foi instituído o Programa de atenção à saúde da mulher como prioridade na Política Nacional de Atenção Oncológica, em 2005, e firmado no Pacto pela Saúde, em 2006, pelo Governo Federal. Desde então, a campanha Outubro Rosa recebe apoio do Ministério da Saúde brasileiro, entre outras parceiras institucionais e organizacionais, além da imprensa.

5 | A PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA GRADE DE ANÁLISE TRIDIMENSIONAL DA IMAGEM FIXA E DO TEXTO (MENDES, 2010)

O uso de imagens é uma tendência predominante nas produções de textos de ampla divulgação, que aponta para a sedução dos objetos das imagens, inclusive, através dos designs, em alguns casos, com referências ao corpo, sobretudo, na publicidade, de acordo com Mendes (2010). A autora observa que há “um certo império da imagem e é por esta razão que os estudos sobre a imagem reclamam seu espaço” (MENDES, 2010, p. 94). Nesse sentido, “o estudo dos dados icônicos acabou por ficar em segundo plano em função de uma exploração maior do texto” (MENDES, 2010, p. 94).

Tendo em vista essa observação, a autora destacou, no atual momento da Teoria Semiolinguística, a necessidade da adoção de um quadro metodológico que oferecesse subsídios para a análise da imagem, contemplando, igualmente, a relação imagem/texto, como uma etapa final da análise. Diante disso, o modelo de grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto foi elaborado por Emília Mendes (2010), com o propósito de operacionalizar conceitos constitutivos da Teoria Semiolinguística, de Patrick Charaudeau (2008), além de englobar outros componentes que se considere pertinente no estudo da imagem, como a imagem etótica e imagem icônica, em três dimensões: situacional, técnica da imagem e discursiva. E, se houver texto, deve ser associado a uma grade de análise do texto. A autora ressalva que essa proposta é passível de ajustes no decorrer das análises, devendo ser adaptada às necessidades do *corpus* escolhido. Vejamos uma breve apresentação da Grade de Análise: Modelo de grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto (MENDES, 2010, p. 103).

As categorias proponentes são definidas e organizadas da seguinte forma: A Dimensão situacional engloba: 1. Sujeitos do discurso: pessoas envolvidas na produção (quadro dos sujeitos da linguagem, de Charaudeau (2008)); 2. Gênero: para Charaudeau (2004), o gênero é situacional, por isso está nessa dimensão. 3. Estatuto factual ou ficcional do gênero: determina a leitura que se terá da imagem. A

autora destaca a ficcionalidade, por ela denominada de colaborativa, ou seja, apesar do gênero ser factual, há o uso de uma simulação de um mundo possível na sua composição.

Para a análise da Dimensão técnica da imagem, as bases teóricas ancoradas pela autora são: Aumont (1993) e Guimarães (2000), para identificar: 1. Elementos plásticos: (superfície da imagem [composição], gama de valores [luminosidade]; gama de cores [cores predominantes, secundárias, o que, culturalmente e na situação dada, estas cores significam (GUIMARÃES, 2000) e matéria da imagem [textura, pincelada, granulação, pixel]); 2. O papel do close: (se há uma relação de metonímia ou de metáfora; se há o efeito de aumentar a dimensão do objeto ou não), disposição dos objetos (centralizado, à esquerda, à direita, etc.), (local real ou imaginário, particularização de uma questão, opinião ou sentimento a respeito de uma questão) [ele é a orientação de um percurso do olhar]; 3. Análise das funções da moldura: (qual tipo de moldura: concreta, abstrata; quais de suas funções ficam evidentes [visual, econômica, simbólica e representativa & narrativa]).

A Dimensão discursiva da imagem analisa: 1. Modos de organização do discurso: a imagem apresenta descrição, narração, argumentação (Charaudeau, 2008); 2. Imaginários sociodiscursivos: saberes de conhecimento e de crença; imaginários que se constroem através de sistemas de pensamento e tipos de saberes investidos pelo: pathos (o saber como afeto); de ethos (o saber como imagem de si); e quanto de logos (o saber como argumento racional) (MENDES, 2010).

Para Charaudeau (2007), a fala é um sintoma de um imaginário, ou “podemos dizer que é também como as imagens são criadas” (MENDES, 2010, p. 96); 3. Categorias etóticas: tipos de *ethé* projetados na imagem. Nesta dimensão, pode-se estudar outras perspectivas do *ethos*, noções de *ethos* prévio, *ethos* discursivo, *ethos* intencionado e *ethos* mostrado, de Maingueneau (2005). E outras categorias de Charaudeau (2006), como ethos de chefe, de inteligência, de potência, etc, que podem ser adaptados para outros discursos. Nesta dimensão, a autora acredita que as categorias são sugeridas pelos corpora analisados; e 4. Categorias patêmicas: efeitos patêmicos visados (CHARAUDEAU, 2010).

Mendes (2010) apresenta a última categoria, Dados de apoio e/ou para-imagéticos, para auxiliar e complementar a análise da imagem, e explica que a imagem não pode oferecer categorias semânticas e sintáticas precisas como o texto oferece, por esta razão, a pesquisa, nessa categoria, deve buscar em outras fontes, estabelecer, quando possível, uma relação inter-imagética, da mesma forma que temos as relações intertextuais. Como por exemplo, é feito na publicidade, que “se vale de obras da pintura como pano de fundo, a pintura original seria um dado de apoio, pois depende de um conhecimento de mundo, de uma memória discursiva destas imagens para ser identificada” (MENDES, 2010, p. 96).

5.1 Análise Textual-Discursiva

Apresentamos a análise de um texto da campanha Outubro Rosa, de 2013, produzido em folder, aplicada à grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto (MENDES, 2010), coletado do site do INCA (Instituto Nacional de Câncer)³, e analisado em duas partes: imagem 1 (externa) e imagem 2 (interna), do folder, quanto à imagem e ao texto. (Fonte: http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/acoes_programas/site/home/nobrasil/programa_controle_cancer_mama/impressos-multimidia. Acesso em: 30/04/2014).



Imagen 1 (Externa)



Imagen 2 (Interna)

Na dimensão situacional, a instância comunicante é constituída pelas instituições anunciantes que assinam a campanha através do logotipo expresso: INCA, Saúde da Mulher, SUS, Ministério da Saúde e Governo Federal; bem como, pela “presença” da atriz Zezé Mota. De acordo com Mendes (2010, p. 95), “o uso de celebridades também deve ser levado em conta, pois possuem identidades sociais e discursivas que interferem na recepção”, “eles “emprestam” sua imagem para compor uma outra”. A imagem da atriz, como madrinha da campanha Outubro Rosa, representa o público feminino da faixa etária a que a campanha se refere (entre 50 a 69 anos - de maior risco). E consideramos ainda, como sujeito envolvido, o público feminino, a que se destina o texto, pois sua participação é evocada no discurso numa interação dialógica (uso de verbos imperativos “olhe”, “sinta”, “faça parte”, e uso do pronome você).

O gênero situacional é a propaganda institucional, produzida pelo Instituto Nacional do Câncer (INCA), conforme o contrato informativo e a organização do gênero. O estatuto do gênero é factual, pois não se utiliza de criações ficcionais ou conotações para falar sobre o câncer de mamas, não omite o nome da doença, e usa léxicos denotativos da doença, como nódulo, caroço etc. A análise da dimensão técnica da imagem denota a carga argumentativa desse texto. A cor rosa é predominante como pano de fundo. Na imagem1, à esquerda, a cor rosa está em um tom forte, destacando um enunciado em letras brancas e os logotipos das instituições que apoiam a campanha.

À direita, a cor rosa é suave para destacar a imagem de uma mulher, negra, de

cabelos castanhos soltos, que veste uma camisa branca, para dar destaque ao laço rosa claro que ela usa, e sintoniza com a cor branca das letras no texto. Como pano de fundo, atrás da atriz, há uma representação do lar, (decoração): um espelho, um móvel com uma jardineira com flores rosas. Esses objetos chamam atenção pelo design delineado em tons de rosa.

No centro da imagem 1, há um grande laço num tom de rosa que se destaca da cor de pano de fundo, dividindo o lado direito e o esquerdo. Na imagem 2, a parte interna do folder, concentram-se as informações. Do lado esquerdo há um texto, e, do lado direito, acima, há três pequenas imagens do corpo da mulher (no banho), para elucidar que o momento favorável para o autoexame continuamente. E abaixo, um pequeno texto com letras na cor rosa-lilás. E apresenta o grande laço rosa no centro, dividindo o texto. Todos os elementos das duas imagens se destacam pela harmonia de cores e matizes, e pela luminosidade branca sobre cada elemento, inclusive, sobre o nome da atriz, enquadrado com fundo rosa choque, destacado pelo branco da camisa.

A cor rosa, no centro do sistema simbólico cultural, é vinculada ao universo feminino (GUIMARÃES, 2000), por isso representa a campanha destinada ao público feminino, por uma causa feminina. Há uma saliência plástica mais sofisticada no texto, o laço tem efeito 3D. O close nas duas imagens aponta para o laço (centro), é realçado pelo contraste de cores, inclusive, à distância, e pelo efeito 3D (função metafórica). Em segundo plano, o close sobre o corpo da atriz, destacando o laço na camisa, enquadrando o busto, acima da altura da cintura; e do corpo feminino no banho, função metonímica, fragmento sem rosto, despersonalizado, enquadrada três pequenas imagens, destacadas pela moldura no formato de círculo, destacado pelo reflexo de luz branca.

Aumont (1993, p. 141) alerta que o tamanho da imagem é um dos “elementos fundamentais que determinam e especificam a relação que o espectador vai poder estabelecer entre seu próprio espaço e o espaço plástico da imagem”. O ponto de vista da imagem aponta para a relação das cores com o universo feminino e expressa as sensações produzidas pelo close das imagens: a atriz, vestida de branco, transmite paz e tranquilidade. Ela sorri ao lado do laço rosa, supostamente faz uma representação da mulher que cuida da saúde e exprime segurança (a aproximação da imagem, de busto completo, visa aproximar o leitor).

A imagem 2, imprime no público a sensação de bem-estar pela cena do banho, mostrando orientações sobre como fazer o autoexame. A organização do texto no espaço é muito importante para atrair a atenção para a leitura. A disposição das informações está ligada ao que os gestos dos corpos das mulheres expressam nas imagens. A atriz que sorri e a imagem do laço dialogam com o enunciado “Faça parte dessa campanha”; a imagem do autoexame dialoga com o enunciado “Olhe e sinta o que é normal e o que não é em suas mamas”, entre outros. O corpo da mulher aqui assume uma referência para informar, para informar os passos para o autoexame e as condições para fazê-lo regularmente.

Nas duas imagens, a moldura (bordas) é de cor branca, que se destaca na cor rosa de pano de fundo do texto, e produz um efeito de harmonia com as cores brancas distribuídas no espaço interno do texto e com a luminosidade branca sobre o texto como um todo. A análise da dimensão discursiva da imagem permitiu explorar o discurso e o diálogo construído pela imagem para transmitir a informação-chave do texto. O modo de organização do discurso, no texto, é expressamente enunciativo, pois apresenta comandos de ações para o interlocutor. A construção argumentativa se vale da descrição das ações e dos sinais que a leitora deve ficar atenta, como mostra a imagem 2, a posição do autoexame.

Os imaginários sociodiscursivos são acionados pelos saberes de conhecimento sobre a doença, desconstruindo os saberes de crença. Apresenta os procedimentos da prevenção da doença, pela escolha do léxico, as marcas no continuum de sua materialidade. Mostra o saber científico como argumento racional. O *logos* construído mostra o universo inteligível da doença superando os saberes de crenças temidos. O texto rompe os imaginários sobre a doença, quebrando o silenciamento ou apagamento do nome da doença, negado pelas crenças e pela sociedade, expressando a palavra câncer 15 vezes. Pensamos que os imaginários sobre a cor tocam na emoção do universo feminino para, através do conhecimento, assumir a causa. Sobre as categorias etóticas, o *ethos* instituído, pela enunciação do texto e da imagem, é de autoridade, um *ethos dito* (MAINGUENEAU, 2005), da atriz, “madrinha dessa campanha”, que aponta para a informação “na faixa etária de 50 a 69 anos”, pois ela representa as mulheres que estão nessa faixa etária, encorajando-as e induzindo-as à prevenção.

Há, também, um *ethos* mostrado (implícito), de responsabilidade social, que aponta para o destinatário, as mulheres, para abraçarem a causa. Charaudeau (2005) defende o *ethos* pode estar ligado aos indivíduos e aos grupos sociais a partir do momento que ele se relaciona às representações sociais. Sobre as categorias patêmicas, a visada persuasiva não apela para o medo sobre a doença ou para a dificuldade de enfrentá-la; o efeito visado é de sedução pela produção do cenário, uma preparação para a informação. O conjunto de efeitos imagéticos inspira confiança, foi construído para tocar na sensibilidade feminina e para mostrar que esse universo é sobre ela e para ela. Consideramos essa a maior *visée* dessa campanha de saúde feminina.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste artigo, um breve percurso da teoria à prática, para mostrar como a discursividade do corpo feminino foi construída na composição imagética e argumentativa da propaganda Outubro Rosa, e para mostrar as contribuições da proposta com a qual trabalhamos, a grade de análise para o tratamento da imagem fixa e do texto, de Mendes (2010), como modelo teórico-metodológico para estudo e

análise da imagem e do texto, e, portanto, para analisar as noções discursivas que permeiam o estudo do corpo, seja discursivo ou iconográfico, o que foi determinante para nós alcançar as contribuições que a imagem fornece ao discurso e à argumentação e para ter uma ampla análise da gama de elementos e aspectos que o texto possui, sem perder de vista a função social do gênero.

O presente estudo reafirma a importância do Ministério da Saúde de repensar e buscar formas de contribuição e expansão do programa de atenção à saúde da mulher no Brasil. A análise linguística e discursiva pode gerar contribuições para aprimorar o gênero e ampliar o debate acerca dos imaginários e saberes partilhados sobre as doenças, entre o público alvo. Aludimos a importância de se ver o corpo engajado, social e ideologicamente, que institui a força do saber-fazer, e não mais o corpo mero objeto de exposição, consumo e exploração.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **L'argumentation dans le discours**. Armand Colin, Paris, 2010.

AMOSSY, Ruth. O lugar da argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. In: **Filol. linguíst. port.**, n. 9, p. 121-146, 2008.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas: Papirus, 2002 [1993].

CHARAUDEAU, P A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, E. & MACHADO, I. **As emoções no discurso**. Vol.1. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-56.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. São Paulo: Contexto, 2005.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2000.

MENDES, Emília. Publicidade e imagem: uma proposta de estudo. In: **Anais do II Fórum Internacional de Análise do Discurso** (Rio de Janeiro, RJ) org. Lúcia Helena Martins Gouvêa e Regina Souza Gomes. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

ANÁLISE DO LOGOS ARISTOTÉLICO NO GÊNERO TEXTUAL DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO

Romildo Barros da Silva

Universidade Federal de Alagoas

Maceió – Alagoas

Maria Francisca Oliveira Santos

Universidade Federal de Alagoas

Maceió - Alagoas

RESUMO: Este trabalho analisa as funções e características do logos por meio do gênero debate político. Com essa finalidade, observam-se as contribuições desse meio de persuadir para o propósito comunicativo do gênero debate. Esse estudo está situado na nova retórica, que é entendida como a arte de persuadir pelo discurso, como pontua Reboul (2004). Dessa forma, pretende-se analisar como o logos atua para que o debate político seja persuasivo. Nesse gênero textual há um confronto de ideias e defesa de opiniões particulares para um auditório social. Além disso, vê-se que um logos persuasivo possui clareza, brevidade e credibilidade. O logos é, portanto, o meio persuasivo-racional que tem propósitos bem definidos e possibilita a argumentação, já que está à disposição do ethos/pathos; apresenta informações verossímeis; possui continuidade e coerência; e suas conclusões podem ser contestadas e debatidas publicamente, de acordo com Perelman-Tyteca (2014). O referencial teórico elencado aqui traz, além dos

citados, os conceitos de Abreu (2009), Costa (2008), Bawarshi e Reiff (2013), Bakhtin (1997), Fiorin (2015), Marcuschi (2008) dentre outros. O debate político em análise foi selecionado aleatoriamente entre quatro debates do segundo turno das eleições presidenciais de 2014. A partir disso, fez-se interpretação dos fragmentos mais significativos que demonstraram aspectos do logos como: encadeamento de ideias/argumentos, suas qualidades, funções e objetivos persuasivos. Essa pesquisa mostra-se relevante uma vez que analisa o gênero debate político sob o ponto de vista retórico-textual e evidencia suas possíveis funções, dado que esse gênero tem uma diversidade de elementos persuasivos.

PALAVRAS-CHAVE: Debate político. Logos. Retórica.

ABSTRACT: This paper analyzes the functions and characteristics of logos through the political debate genre. To this end, the contributions of this means of persuading the communicative purpose of the debate genre are observed. This study is situated in the new rhetoric, which is understood as the art of persuading by discourse, as Reboul (2004) points out. Thus, we intend to analyze how the logos acts so that the political debate is persuasive. In this genre there is a confrontation of ideas and defense of particular opinions for a social audience. In

addition, it is seen that persuasive logos have clarity, brevity and credibility. The logos is therefore the persuasive-rational medium that has well-defined purposes and enables the argumentation, since it is at the disposition of ethos / pathos; presents credible information; has continuity and coherence; and their conclusions can be challenged and debated publicly, according to Perelman-Tytecá (2014). The theoretical framework referred to here brings, besides those mentioned, the concepts of Abreu (2009), Costa (2008), Bawarshi and Reiff (2013), Bakhtin (1997), Fiorin (2015) and Marcuschi (2008) among others. The political debate under analysis was randomly selected between four debates in the second round of the 2014 presidential elections. From this, the most significant fragments that demonstrated aspects of the logos were presented as: chaining of ideas / arguments, their qualities, functions and persuasive goals. This research is relevant since it analyzes the genre political debate from a rhetorical-textual point of view and shows its possible functions, given that this genre has a diversity of persuasive elements.

KEYWORDS: Political debate. Logos. Rhetoric.

1 | INTRODUÇÃO

O logos para retórica diz respeito à organização da argumentação. Este trabalho apresenta análises desse meio de persuadir, evidenciando os argumentos utilizados pelos retores no debate político televisionado e as possíveis funções sociais do gênero debate, uma vez que os enunciadores (retores) visam a persuasão do seu público (auditório social/universal).

Este estudo traz contribuições para os estudos linguísticos e retóricos, uma vez que apresenta uma análise do gênero debate sob o viés das funções sociais e persuasivas evidenciadas na argumentação desse gênero. Para tanto, discute-se pressupostos e conceitos de Aristóteles (2005), Abreu (2009), Bawarshi e Reiff (2013), Bakhtin (1997), Costa (2009) Fiorin (2015), Marcuschi (2008), Reboul (2004) e Perelman-Tytecá (2014).

2 | GÊNERO DEBATE POLÍTICO: FUNCIONAMENTO E FINALIDADES

Os textos que circulam socialmente fazem funcionar a linguagem. O debate político, por sua vez, é entendido como uma discussão regrada (ou não) entre dois participantes que fazem ataques verbais durante a defesa de algum tema. Mas também, ele pode ser definido como um gênero textual/discursivo da esfera jornalística que apresenta enunciadores com ideologias e/ou opiniões contrastantes e visa a persuasão do seu público, isto é, do seu auditório social.

Esse público alvo imediato do debate político pode interferir positivamente na funcionalidade do gênero, uma vez que em determinadas organizações do debate

o auditório pode elaborar perguntas para os debatedores. Assim, reconhece-se que esses telespectadores podem exercer mais funções além de assistir passivamente as discussões sobre a política nacional.

O debate político é, também, um gênero textual que se apresenta em duas modalidades da língua: oral e escrita (transcrição do debate). Marcuschi (2010) acrescenta, ainda, que o debate pertence às comunicações públicas e se situa no eixo da fala. Além disso, ao reconhecer seu suporte textual, nota-se que os debates políticos televisionados ganham nova dinâmica, já que outros elementos significativos tais como expressões faciais, gestos, proximidade, aparência etc. são exibidos e contribuem para o fazer argumentativo do debatedor.

Por apresentar essas características flexíveis, “os debates políticos podem ter uma forma livre, e cada debatedor expressa o que pensa e o que acha sobre o tema, ou podem também ter regras (debate regrado), com a presença de um moderador”. (COSTA, 2008, p. 76). Dessa forma, comprehende-se que o debate é um gênero que é moldado de acordo com situação e o propósito comunicativo, seja em uma expressão espontânea de opiniões ou uma exposição regrada de ideias sobre determinado tema. Assim, o debate político sofre influências da sua esfera discursiva, isto é, do jornalismo. Por isso, cada emissora pode adotar variados padrões jornalísticos, pois entram em jogo as estratégias de mídia para divulgar o que será apresentado. Desse modo, concebe-se o gênero debate político como gênero midiático, mas com inegável cunho opinativo.

De modo geral, a concepção de gênero textual, adotada aqui, está embasada nos pressupostos de Bronckart (1999), Marcuschi (2008) e Bakhtin (1973), que entendem os gêneros como formas textuais fruto da interação entre sujeitos sócio-historicamente situados e que usam a língua nas mais diversas práticas sociais. Essas atividades, por sua vez, podem se manifestar na modalidade oral e escrita da língua com características específicas, mas sempre em conformidade com o suporte e o domínio discursivo.

Assim, o debate mesmo sendo político pertence ao domínio jornalístico já que

cada esfera da atividade humana produz textos com algumas características comuns e, por isso, pertencem a um determinado domínio discursivo, isto é, o lugar onde os textos ocorrem/circulam (são produzidos e consumidos). Bakhtin (1994 apud COSTA, 2009, p. 20).

Em relação ao suporte do debate político, notam-se possíveis controvérsias quanto ao que a televisão poderia contribuir para o debate. Isso acontece justamente porque a TV é, ao mesmo tempo, meio de transmissão e suporte do debate. Além disso, com a emergência dos gêneros digitais, o debate é encontrado em outros suportes/meio como: sites (íntegra escrita/vídeo), *smartphones* e rádio. Logo, o debate político é inicialmente produzido na mídia televisiva, mas possui toda uma dinâmica no processo

de transmissão. Dessa forma, ao reconhecer o debate político como televisionado entende-se que esse suporte influencia na recepção do gênero, afinal imagem e som estão à disposição do telespectador (auditório social).

O gênero textual/discursivo debate político televisionado é, portanto, uma das formas de discussão oral construída por debatedores que enunciam suas ideologias e posicionamentos de modo argumentativo. Nessa perspectiva, o debate político visa a persuasão e está no agrupamento dos gêneros de argumentar, já que por meio dele se faz “discussão de problemas sociais controversos, e exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (COSTA, 2009, p. 23).

Esse gênero, como descreve Costa (2009) ativa algumas capacidades humanas como as técnicas de retomadas do discurso; capacidade crítica e social, decorrentes da escuta e respeito pelo outro e a oportunidade de situar, formar opinião e tomar posição diante das questões em debate. Ademais, o debate político é compreendido como público regrado, uma vez que há a discussão de temas e a situação é organizada pelo moderador.

No âmbito textual, a compreensão do debate político ocorre por meio de elementos (co) referencias em uma rede coesa e coerente produzida pelos debatedores. Esses elementos podem ser marcados por itens lexicais, temas recorrentes, caracterizações de *ethos* e tipos de argumentos.

Além disso, como se trata de um gênero oral, o debate possui diversos elementos conversacionais tais como: pausas, entonações enfáticas, silêncios, repetições, alternância/assalto de turnos que contribuem positivamente para a persuasão, isto é, para a principal função desse gênero. É, então, no confronto de ideias, na instauração do contraditório que se processa a argumentação e, ao mesmo tempo, se almeja conquistar o auditório.

Ao considerar os pressupostos de Bakhtin (1997), reconhece-se que o debate político televisionado têm dois pontos de interesse. O primeiro diz respeito ao fato de ele pertencer a esfera política, umas das mais complexas, e, simultaneamente, ser produzido pelo jornalismo. Outro ponto marcante é exposto ao enquadrá-lo como gênero secundário, isto é, que evoluiu ou derivou de um gênero anterior (conversação espontânea). Desse modo, o debate político televisionado realmente aponta para os estudos dos gêneros orais, dado que mesmo sendo um gênero textual “novo”, ele ainda traz marcas dos debates antigos.

Esses debates políticos antigos não são, precisamente, os da antiguidade grega, com os grandes oradores. Essas observações aqui feitas se restringem apenas aos primeiros debates políticos transmitidos por televisão a partir de 1960. Isso indica que aconteceu algum tipo de mudança sócio-histórica no gênero, principalmente, em relação ao formato de apresentação.

De acordo com Bakhtin (1973/53), quando há uma nova finalidade e uma nova prática têm-se um novo gênero. Ao compreender isso, verifica-se que o debate político televisionado não é um gênero novo, à princípio, já que sua finalidade foi

preservada. O que se alterou com o tempo, pelo que se vê, foi sua prática em virtude de aperfeiçoamentos em seu formato, seu suporte e suas regras.

Nesse dilema, se evidencia a transformação do gênero debate. Marcuschi (2008) entende que os gêneros ditos emergentes são na verdade relativamente novos. O que ocorre, conforme o autor, são apropriações de formas novas de velhos gêneros. O debate político soma essa concepção, uma vez que ele é um exemplo de gênero textual com características dos debates antigos (antiguidade clássica) e também dos primeiros debates no suporte televisivo.

Assim, as mudanças que os gêneros sofrem são decorrentes do seu uso. Por isso, o debate político é modificado pela emissora em virtude de interesses midiáticos ou para torná-lo mais dinâmico e acessível. O debate, portanto, é mais uma das inúmeras formas textuais de interagir socialmente, mas é rica em elementos persuasivos já que seus produtores possuem intencionalidades e querem a todo novo enunciado persuadir o seu público.

No tópico seguinte, serão apresentadas as principais concepções retóricas, suas categorias de análise e uma breve síntese dos estudos retóricos de gêneros.

3 | NOVA RETÓRICA E OS ERG

Perelman-Tyteca são os precursores dos novos estudos retóricos. Com base em seu tratado a retórica recomeça a ganhar espaço nos meios científicos, pois se encontra imersa nos discursos que visam convencer/persuadir. Esse posicionamento inovado da retórica ainda está enraizado na retórica proposta por Aristóteles, uma vez que ele estabeleceu as bases para o estudo de cada parte persuasiva do discurso por meio da sistematização desse campo do saber.

O conceito de retórica mais recente frisa que ela trata dos recursos discursivos que levam a obter a adesão do auditório. É, dessa forma, “a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer”, (PERELMAN-TYTECA, 2014, p. 8). Assim descrita, a retórica pode ser entendida como prática estruturada de argumentar que visa a convencer/persuadir ou aumentar a adesão do auditório sobre determinada tese.

Reboul (2004) faz um refinamento das proposições feitas por Perelman-Tyteca (1996) e comprehende a retórica como “a arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 2004, p. 227). Essa segunda conceituação resumida leva em conta o caráter artístico da retórica, bem explorado por Quintiliano e também o viés persuasivo de Aristóteles. Ao entender a retórica como arte se estabelece uma linha subjetiva de manifestação de sua prática, isto é, ela se efetiva quando não é percebida e a persuasão acontece de modo natural.

O terceiro ponto de vista sobre retórica sugere que ela “é a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com fim de persuadir”, (ARISTÓTELES, 2005,

p. 95). Com essa caracterização a retórica especifica seus estudos, ao estudar cada instância de argumentação, e volta-se para a inter-relação das funções hermenêutica e persuasiva, pois propõe estudar os meios discursivos/textuais/argumentativos que encaminham para a persuasão do auditório.

A mescla dessas pontuações norteia este trabalho, uma vez que todas elas se relacionam, seja no tratamento como técnica, arte ou capacidade para persuadir e convencer. Além disso, nos discursos retóricos algumas categorias como os meios de persuadir (*ethos, pathos* e *logos*) e os tipos de argumentos evidenciam a caráter essencial da retórica para a constituição da eficácia comunicativa do gênero em si. A retórica, portanto, está à serviço dos estudos textuais, principalmente, no que se refere aos estudos de gêneros textuais argumentativos. Propõe-se, desse modo, um estudo retórico do texto para que se evidenciem não só os aspectos organizacionais de um dado gênero, mas também um detalhamento das funções sociais dessas formas linguísticas em seu uso. Tudo isso, pode comprovar que a retórica garante o estudo do discurso persuasivo.

Os estudos retóricos de gêneros de acordo com a concepção de Carolyn Miller entendem os gêneros como ações sociais que são “indissociavelmente ligados à situação; enfatizam o destinatário, o contexto e a ocasião; e fazem a ligação entre textos e contextos” (BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 79). Dessa forma, o debate político está imerso em uma situação comunicativa na qual se utiliza de elementos retórico/persuasivos para atingir seu propósito comunicativo.

O tópico subsequente aborda algumas categorias de análise no âmbito da retórica, com ênfase no *logos*.

4 | LOGOS PERSUASIVO

Entre os três meios de persuadir descritos por Aristóteles (2005), *ethos, pathos* e *logos*, este último dispõe das evidências textuais/discursivas das tentativas de persuadir feitas pelo retor por meio dos argumentos encadeados. O *logos*, dessa forma, pode ser entendido como: a) um meio artístico de persuasão derivado “de argumentos verdadeiros ou prováveis (λόγος)” (ARISTÓTELES, 2005, p. 37); b) “a argumentação propriamente dita do discurso” (REBOUL, 2004, p. 49); c) “o terceiro tipo de prova, o raciocínio, [...] constituindo o elemento propriamente dialético da retórica.” (REBOUL, 2004, p. 36); e d) parte das “provas de persuasão fornecidas pelo discurso [...] e se baseia no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar.” (ARISTÓTELES, 2005, p. 96, grifo nosso).

O *logos* compreendido como meio artístico e capaz de evidenciar argumentos verdadeiros, sugere um trabalho criativo com a linguagem e, ao mesmo tempo, um empenho do retor para sistematizar seus argumentos, já que eles podem servir de prova, tornando seu discurso ainda mais persuasivo. Nessa primeira concepção,

Aristóteles (2005) sugere a inter-relação dos três meios de persuadir, o que define também os papéis que eles exercem para o funcionamento da argumentação.

As outras três concepções de logos apresentadas anteriormente se complementam, dado que na primeira o logos é tratado no âmbito geral da argumentação, na segunda nota-se o logos como prova racional que está envolta nas ações dialéticas da argumentação e a última definição indica que ele é uma prova de persuasão que visa demonstrar elementos do próprio discurso. Assim, essas pontuações sugerem que o logos se manifesta no discurso retórico e se constrói por meio de elementos racionais, mas se torna eficiente quando está relacionado com os outros meios de persuadir afetivos, isto é, *ethos* e *pathos*.

5 | FUNÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO LOGOS PERSUASIVO

Como fora sugerido na seção anterior, o logos se constitui de elementos racionais presentes no discurso retórico, já que ele representa parte da argumentação propriamente dita. Aqui, postula-se que os tipos de argumentos faz essa instauração do logos.

Sabe-se, também, que o logos aristotélico possui características marcantes tais como: clareza, brevidade, credibilidade, continuidade, coerência e argumentos encadeados. A clareza do logos diz respeito à objetividade do discurso a ser proferido pelo retor/debatedor. Além disso, devem ser observados os termos utilizados, priorizando as retomadas para organizar o texto, segundo Reboul (2004). A brevidade se relaciona ao filtro de informações, ou seja, os fatos anteriores que não esclarecem assuntos em discussão podem ser descartados, afinal, a objetividade do discurso garante maior atenção do auditório. A credibilidade, por sua vez, se realiza quando as causas de um fato são evidenciadas, “mostrando que os atos se afinam com o caráter de seu autor” (REBOUL, 2004, p. 56).

Continuidade e coerência são categorias textuais que esquematizam e organizam os tópicos do discurso, servindo como condições primordiais para a unidade de sentido. A coerência, em particular, se localiza no plano global/ideias de um texto e resulta da não contradição de sentidos. A articulação entre argumentos é a marca do logos, uma vez que é de acordo com a disposição dos argumentos realizada pelo debatedor (*ethos*) que se pode reconhecer sua força persuasiva, isto é, é no uso dos argumentos que precedem e sucedem que um dado argumento pode ser mais eficaz que outro para determinado tipo de público (*pathos*).

Disso tudo, nota-se que quem participa da argumentação (retores) precisa

cuidar para que tudo o que se inventa seja possível e não seja incompatível nem com a pessoa, nem com o lugar, nem com o tempo; vincular, se cabível, a ficção a algo de verdadeiro; evitar cautelosamente qualquer contradição (...) e não forjar nada que possa ser refutado [...]. (REBOUL, 2004, p. 56).

Desse modo, torna-se evidente que essas características funcionais do logos se estabelecem com o envolvimento dos dois outros meios de persuadir (*ethos* e *pathos*). Por isso, no âmbito persuasivo, a tríade aristotélica está sempre interrelacionada, porém cada um desses meios possui especificidades e contribuem para a argumentação. O logos, portanto, é interdependente do *ethos* e *pathos*, mostra a organização textual e/ou argumentativa e é racional e dialógico.

5.1 Tipos de argumentos: instauração do logos

Com o tratado de argumentação de autoria de Perelman-Tyteca (2014) os argumentos foram tipificados e estudados conforme o propósito do discurso, isto é, convencer/persuadir um auditório. Esses autores classificaram os argumentos em quatro grandes tipos: quase lógicos, fundados na estrutura do real, fundamentam a estrutura do real e os que dissociam noções. No apêndice B estão detalhados os subtipos de argumentos e suas respectivas funções.

A argumentação do gênero debate político televisionado é entendida como uma “tomada de posição contra outra posição” (FIORIN, 2015, p. 29), o que salienta a instauração do contraditório durante a discussão de temas diversos. Assim, constata-se que é por meio dos argumentos que o logos se faz presente do debate político, já que serão expostas razões de maneira encadeada. Isso faz com que o debate seja uma situação comunicativa em que os participantes mostram suas intencionalidades e formulam argumentos em virtude do seu público.

Os tipos de argumentos são, portanto, configurações do logos, ou seja, eles se manifestam no logos, mas são concebidos de acordo com o objetivo/caráter do *ethos* e suas expectativas quanto ao *pathos*.

6 | MÉTODOS DO ESTUDO

Objetiva-se com esse estudo analisar as funções e características persuasivas do *logos* no debate político televisionado. Para tanto, fez-se uma seleção aleatória de quatro amostragens que evidenciem a atuação e organização dos argumentos disponíveis no debate. A partir da identificação desses argumentos realizou-se a interpretação dos dados, indicando suas possíveis funções sociais, pois a argumentação é um processo dialógico e, por isso mesmo, é criada com viés social, seja para intervenção, aceitação de ideias, reflexão de pontos de vista ou persuadir o outro.

A presente pesquisa é de forma qualitativa e pretende tratar os dados em processo, sem evidenciar dados quantitativos, com base em Cajueiro (2013) e Flick (2009). O universo da pesquisa é constituído por nove debates políticos, sendo que se enfatizaram os quatro últimos debates de segundo turno das eleições presidenciais de 2014, uma vez que as argumentações são produzidas em número restrito, dois debatedores e o mediador.

A análise foi antecedida de algumas etapas fundamentais como a seleção aleatória de fragmentos; a transcrição do debate selecionado, seguindo os critérios de transcrição do texto oral (APÊNDICE B) e a interpretação das amostragens, com foco na organização dos argumentos e nas qualidades do logos.

6.1 Regras do debate político televisionado (amostra 9)

As regras são convencionadas pela emissora que transmite o debate. No debate em estudo (amostra 9 –2T) notaram-se os seguintes procedimentos: a) divisão em quatro blocos; b) no primeiro e terceiro blocos ocorreram seis perguntas entre os debatedores (três em cada bloco); c) no segundo e quarto blocos foram feitas oito perguntas dos eleitores para os debatedores (quatro em cada bloco); d) as perguntas deveriam durar somente trinta segundos; e) as repostas um minuto e trinta segundos; e f) as réplicas e tréplicas duraram cinquenta segundos.

Amostragem 1

B – candidata... essa campanha vai passar pra história como a mais sórdida das campanhas eleitorais... do nosso sistema democrático... a calúnia... a infâmia... as acusações irresponsáveis foram feitas não apenas em relação a mim... em relação à E. C. depois em relação à M... agora em relação... a mim... isso é um péssimo exemplo... mas eu lhe faço uma pergunta candidata... a revista hoje... publica... que o delator -- um dos delatores do: petrolão... disse que a senhora... e o ex-presidente L... TINHAM conhecimento da corrupção na Petrobrás... dou oportunidade à senhora... responder aos brasileiros... a senhora sabia candidata... da corrupção na Petrobras? (00:04:19 - 00:04:56. BLOCO1, PERG.1)

A primeira observação dessa amostragem no fragmento “a mais sórdida das campanhas eleitorais... do nosso sistema democrático... a calúnia... a infâmia... as acusações irresponsáveis” aponta para as características da campanha como sendo pertencentes ao *ethos* do retor A, fazendo um ataque inicial à imagem do retor adversário. Isso é salientado no outro fragmento final “a senhora sabia candidata... da corrupção” para indicar uma atitude corruptível do outro debatedor (retor A).

Nessa amostragem nota-se, também, o *argumento de autoridade* ao embasar sua argumentação “a revista hoje... publica”, o que visa conferir *credibilidade* ao seu logos. Ademais, todo seu enunciado é repleto de pausas que podem ser utilizadas tanto para reflexão/construção do raciocínio quanto para exibir *clareza* em sua argumentação. Observa-se, ainda, no desenvolvimento de sua pergunta, que o retor B faz uso do argumento do *antimodelo* em “as acusações irresponsáveis foram feitas não apenas em relação a mim... em relação à E. C. depois em relação à M... agora em relação... a mim... isso é um péssimo exemplo...”, sugerindo que a candidata adversária não deve ser digna de imitação.

Amostragem 2

A – candidato... é... fato que o senhor:: tem feito uma campanha extremamente agressiva a mim... e isso... é reconhecido... por todos os eleitores... agora essa revi::sta... que fez... e faz... sistemática oposição a mim... faz uma calúnia e uma difamação... do porte que ela fez hoje e o senhor enDOssa a pergunta... candidato... a revista veja... não apresenta neNHUma prova do que faz... eu... manifesto aqui a minha intelRA indignação... porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas... na reta final... tentar dar um golpe eleitoral... e isso... não é a primeira vez que ela fez... fez em dois mil e dois... fez em dois mil e seis... fez em dois mil e dez... e agora faz em dois mil e catorze ... o povo não é bobo candidato... o povo sabe... que:: está sendo manipulada essa informação... porque não foi apresenta::da nenhuma prova.../.../ (00:04:56 - 00:06:0. BLOCO1. RESP. A PERG.1)

Na amostragem dois há, inicialmente, o argumento *ad hominem* em “essa revi::sta... que fez... e faz... sistemática oposição a mim... faz uma calúnia e uma difamação...”. Esse recurso persuasivo pretende invalidar a autoridade do argumento anterior do retor B, já que a revista citada faz oposição, indicando assim que não há parcialidade nesse suporte comunicativo.

Nesse recorte há também o *argumento pragmático*, pois em “a revista veja... não apresenta neNHUma prova do que faz.../.../ tem o hábito de/.../ tentar dar um golpe eleitoral... e isso... não é a primeira vez que ela fez... fez em dois mil e dois... fez em dois mil e seis... fez em dois mil e dez... e agora faz em dois mil e catorze .../.../ o povo sabe... que:: está sendo manipulada essa informação...” percebe-se a sucessão de fatos cronológicos que indicam uma consequência desfavorável (golpe eleitoral) e, ao mesmo tempo, demonstra a possível manipulação de informações.

Essa amostragem traz inclusive elementos que estão voltados para a confiança do público (*pathos*) “o povo não é bobo/.../ o povo sabe” e também marca a *continuidade*, uma vez que há retomadas e esse enunciado faz parte da sequência pergunta e resposta.

Amostragem 3

B – /.../o Brasil é hoje um cemitério de obras abandonadas... inacabadas... e com sobrepreços... e FORtes denúncias de desvios... por toda a parte... e fracassou na melhoria dos nossos indicadores sociais... lamentavelmente candidata... esse é o retrato do Brasil real ... não é... o retrato do Brasil da propaganda... do seu marqueteiro... /.../ (00:09:47 - 00:10:05. RESP. A PERG. 2)

Na terceira amostra há a presença do *argumento de incompatibilidade*, principalmente, nas linhas finais em que mostra a *retorsão* do argumento do retor A

em “... esse é o retrato do Brasil real ... não é... o retrato do Brasil da propaganda... do seu marqueteiro...”, fazendo com que a proposição sobre aumento real de emprego, citada pelo retor A em pergunta anterior, seja um fato infundado.

Amostragem 4

B – E8... você tem duas formas de ver a questão do emprego ... você olha uma fotografia de um determinado momento... analisa essa fotografia... ou olha o filme... o caminho que nos espera se não houver uma mudança radical na condução da nossa política... econômica... /.../ (01:31:44 – 01:32:00. RESP. A PERG. E8)

Na última amostragem, vê-se o argumento *ad ignorantiam*, pois se expõe uma dualidade para que outras possibilidades de perceber a questão sejam descartadas. Essas “duas formas de ver a questão do emprego” são bem definidas. A primeira, “fotografia”, faz referência ao passado e a um fato antigo. Contudo, a segunda opção, “filme”, volta-se para ação, no presente, sugerindo atitude de mudança. Além desse argumento, nota-se novamente a *continuidade* do logos, uma vez que termos como fotografia, economia, são mencionados desde o início do debate, surgindo assim uma amarração no texto que proporciona uma relação de coerência com os temas e termos do debate político em análise.

7 | RESULTADOS E CONCLUSÃO

Este estudo verificou que o logos está sempre a serviço da persuasão e, para isso, organiza a textualidade e os argumentos do debate político televisionado.

Por meio dessa análise do logos percebeu-se: ataques ao ethos; argumentos quase lógicos (incompatibilidade, retorsão e *ad ignorantiam*), fundados na estrutura do real (autoridade, pragmático e *ad hominem*) e que fundam a estrutura do real (antimodelo); e elementos textual-conversacionais (continuidade e pausas).

Portanto, comprehende-se que todos esses elementos percebidos no logos são utilizados para persuadir que, por sua vez, é uma das finalidades do gênero debate. Além disso, suas qualidades como clareza e credibilidade servem para sustentar a opinião dos debatedores e tornar ainda mais persuasiva a sua argumentação. Assim, o gênero debate político televisionado apresenta encadeamento argumentativo e elementos persuasivos. Tudo isso, é formulado pelos retores em virtude do público (auditório social).

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: INCM, 2005.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

CAJUEIRO, Roberta Liana. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Petrópolis: Vozes, 2013.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário dos gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERELMAN, Chaïn, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina A. P. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

REBOUL, Oliver. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TIPO DE ARGUMENTO	CONCEITO/FUNÇÃO SOCIAL
QUASE LÓGICOS	Aparenta ser um princípio lógico (identidade/transitividade) e não faz apelo à experiência.
Incompatibilidade (retorsão)	Retomar o argumento do outro, mostrando que ele está contra a sua própria argumentação. Mostrar a contradição do outro e a falta de nexo entre as ideias apresentadas.
Autofagia	Mostrar que o enunciado do outro se destrói por si mesmo.
Ridículo	Ressaltar incompatibilidades. Exagerar situações/argumentações. É característico da argumentação e há a presença de ironia.
Regra de justiça	Baseada no princípio da identidade (A é A); Admite uma realidade lógica/justa. Tratar da mesma maneira seres da mesma categoria.
Divisão	Dividir o todo em partes, prová-las e concluir que possuem a mesma propriedade. Dividir o todo, provar as partes e fazer uma generalização.
Dilema	Faz parte do argumento da divisão; Duas alternativas levam à mesma consequência.
<i>Ad ignorantiam</i>	Todos os casos são ignorados, exceto um, que é a tese por provar (falta de opção); Causar dúvida.
Definição (normativa – convenção de uma palavra; descritiva – sentido corrente, em uso; condensada – características essenciais; oratória – imperfeita, a definição e o definido não são permutáveis)	Figura de presença (analepse e hipotipose); reforçar o acordo prévio; Visa estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que define (identificação); Pode apenas expressar o ponto de vista sobre uma questão; Impõe determinado sentido em detrimento de outros.

FUNDADOS NA ESTRUTURA DO REAL		<p>Não se apoiam na lógica;</p> <p>Se apoiam na experiência, nos elos entre as coisas.</p> <p>Argumentar é explicar;</p> <p>Mostra sucessão de fatos, inferindo nexo causal;</p> <p>Não é demonstração científica.</p> <p>Quer estabelecer/mostrar um juízo de valor; (causa/inverso)</p>
<p>Pragmático</p>		<p>Analizar um ato/acontecimento em relação com as suas consequências (favoráveis ou não);</p> <p>Presume confiança (verossímil);</p> <p>Mostra relação de sucessão de acontecimentos.</p>
<p>Desperdício</p>		<p>O valor de uma coisa depende do fim cujo meio é ela;</p> <p>Evidenciar que os esforços não podem ser desperdiçados;</p> <p>Propõe uma ideia de causa e consequência;</p>
<p>Finalidade</p>		<p>Finalidade não aceita pela ciência;</p> <p>O valor duma coisa depende do fim;</p> <p>Exprime o para quê;</p>
<p>Direção</p>		<p>Negar uma coisa, pois ela seria um meio para um fim que não se deseja.</p> <p>O meio é o foco principal;</p> <p>Essa coisa pode ser inofensiva.</p> <p>Admite-se que se ceder dessa vez deve-se perder o controle da situação.</p> <p>É denominado também como argumento da reação em cadeia/ perda do controle.</p> <p>A epítrope é um argumento de direção levado ao extremo.</p>
<p>Superação</p>		<p>A finalidade tem papel motor;</p> <p>Parte da insatisfação com algum valor;</p> <p>Ninguém é justo, bom ou desinteressado demais, sempre há alguém que o supera.</p> <p>A hipérbole condensa esse argumento e o de direção.</p>

Essência	<p>Argumento extraído da relação de coexistência entre coisas;</p> <p>Explicar um fato ou prevê-lo a partir da manifestação da essência cuja manifestação é ele;</p> <p>Mostra a relação do atributo com a essência ou dos atos com a pessoa.</p> <p>Mostra que algo é típico daquela pessoa e que ela pode repetir tal feito.</p>
Pessoa	<p>Baseia-se no nexo entre a pessoa e seus atos;</p> <p>Presume-se os atos da pessoa, indicando que é típico dela.</p> <p>Pode ser feito pré-julgamentos;</p> <p>Baseia-se no argumento de autoridade e no <i>ad hominem</i>.</p>
Autoridade	<p>Justificar uma afirmação baseando-se no valor do seu autor;</p> <p>Pode ser desacreditado, pois todo argumento pode ser dogmático;</p> <p>É uma técnica que pode se indispensável, conforme seu uso.</p>
<i>Ad hominem</i> (apodioxe)	<p>Argumento de autoridade invertido;</p> <p>Serve pra invalidar um argumento de autoridade.</p> <p>Visa refutar uma proposição recorrendo a uma personalidade odiosa.</p>
Nexos simbólicos	<p>É uma estrutura do real fundamentada na pertinência, de ordem social e cultural;</p> <p>Ligam-se ao <i>pathos</i>;</p> <p>Utilizar os símbolos de acordo com o meio;</p>
Dupla hierarquia	<p>Argumento complexo e eficaz;</p> <p>Estabelece uma escala de valores entre termos, fazendo vínculos a valores já aceitos.</p> <p>A primeira hierarquia valoriza o termo da segunda e assim sucessivamente.</p> <p>Só tem efeito se o auditório aceitar a primeira hierarquia.</p>
<i>A fortiori</i>	Baseia-se na dupla hierarquia, sendo o valor/argumento com maior razão.

FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL		Argumentos empíricos; Se apoiam no real; Criam/completam a estrutura do real; Faz surgir nexos, não percebidos, entre as coisas.
Exemplo		Ir do fato a regra; Reforça a regra (por ser diferente dos demais exemplos ou independente deles)
Modelo		É um exemplo dado como digno de imitação; Argumento que serve como norma e determina o desvio.
Antimodelo		Argumento emotivo e determina o que não se deve imitar.
Comparação		Justifica um dos termos a partir do outro; Instaura a relação de dois termos (maior, mais forte, mais bonito); Deve-se comparar realidade do mesmo gênero; A ordem da comparação muda o valor dos termos.
Sacrifício		É um tipo de comparação; Estabelece o valor de uma coisa/causa pelos sacrifícios que são ou serão feitos por ela.
Analogia		Permite encontrar/provar por meios de uma semelhança de relações; É uma semelhança entre relações heterogêneas; Ela é redutora, pois omite/exclui termos.
DISSOCIAÇÃO DAS NOÇÕES		Dissociar noções em pares hierarquizados; Surgem duas realidades (aparente/verdadeira); Objetiva dirimir incompatibilidades; Elas são convincentes e duráveis
Aparência/realidade; Meio/fim; Letra/espírito; Consequência/princípio; Ato/pessoa; Acidente/essência; Ocasião/causa; Relativo/absoluto; Subjetivo/objetivo; Múltiplo/uno; Normal/normativo; Individual/universal; Particular/geral; Teoria/prática Linguagem/pensamento; artifício/sinceridade.		Aparência/realidade Confiança/desconfiança

FONTE: Arquivo do autor, adaptado de Perelman-Tyteca (1996) e Reboul (2004, p. 168-194)

APÊNDICE B – Critérios de transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Qualquer pausa (, . : ;)	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Dúvidas ou suposições do que se ouviu.	(hipótese)
Truncamento (junção de duas palavras ou interrupção brusca pelo interlocutor)	/
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Silabação	-
Comentários do transcritor	((minúscula))
Interrogação	?
Quebra da sequência temática.	-- --
Simultaneidade de fala (no início do turno)	Ligando [[as linhas
Sobreposições (durante o turno exceto no início)	Ligando [as linhas
Interrupção da fala em determinado ponto (exceto no início)	(...)
Citações	“ ”
Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	/.../
Repetições	(duplica-se a parte repetida)
Alongamento de vogal ou consoante	::
Pausa preenchida	ah, eh, oh, ih, ahã, anh, ehn, uhn
Iniciais maiúsculas	Para nomes próprios ou siglas

FONTE: Grupo Linguagem e Retórica, adaptado de Marcuschi (2003), Preti (2000) e projeto NURC.

ANÁLISE SEMÂNTICA DO ROTEIRO DE TELENOVELA

Simone Dorneles Severo
(UNIRITTER)
dorneles@ufrgs.br

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Semiótica.
Semântica. Roteiro de Telenovela.

RESUMO: Através da teoria semiótica de Greimas (2008), analisa-se a estrutura semântica da narrativa do roteiro de uma telenovela. A ideia é descrever os temas; as figurativizações; os valores de base e de uso e as modalizações (ser, poder, crer, saber, aderir, querer) dos actantes no primeiro capítulo (estado inicial), no capítulo do meio (estado transformacional) e no último capítulo (estado final). Assim, descreve-se o programa narrativo do segundo nível dessa teoria, cujo primeiro nível é o fundamental e o terceiro é o nível discursivo, os quais se entrecruzam. Para tanto, foi escolhida a telenovela *Cheias de Charme* (TV Globo, 2012) com suas heroínas (as empregadas domésticas Maria da Penha, Maria do Rosário e Maria Aparecida) em oposição a suas patroas Chayene, Lygia Ortega e Sonia Sarmento; e que permite, pelo Programa Narrativo dos actantes e temática, revelar processos socioculturais da sociedade brasileira. Ademais, por seu impacto político, o texto se relaciona também a aspectos da emergência de uma classe social de trabalhadores marginalizados, sem direitos trabalhistas até a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional nº 66/2012.

1 | INTRODUÇÃO

O gênero telenovela reflete a sociedade em que vivemos em seus aspectos socioculturais e, consequentemente, em sua política e economia. Um exemplo pertinente é o roteiro da telenovela *Cheias de Charme*, da Rede de Televisão Globo - 2012, objeto desta pesquisa, cujas personagens denominadas “empreguetes” assim eram chamadas, não por acaso, mas por sua condição: as empregadas domésticas no Brasil eram menosprezadas socialmente por não possuírem, no ano da veiculação dessa telenovela, direitos trabalhistas. No *Relatório de Desenvolvimento Social da TV Globo* (2012, p. 24) consta a reunião da equipe de teledramaturgia com a Organização Internacional do Trabalho – OIT para as tratativas sobre a telenovela. Dois meses após o seu término, o Projeto de Emenda Constitucional - PEC nº 66/2012 dos Direitos Trabalhistas para os Empregados Domésticos do Brasil foi aprovado pela Câmara dos Deputados e Senado Brasileiro. Essa lei é considerada por pesquisadores como a segunda Abolição da Escravatura do país. Esse dado evidencia o caráter político da telenovela no

contexto brasileiro e, evidentemente, sua linguagem como constituidora na construção e circulação de significados socioculturais do Brasil. Até o momento da elaboração deste trabalho, outros projetos de lei se encontram em discussão na Câmara dos Deputados e no Senado do Brasil com o intuito de assegurar mais direitos a esses trabalhadores, com destaque para a implementação em 08 de dezembro de 2015 do sistema unificado e obrigatório de registro trabalhista de toda essa categoria no sítio do Ministério do Trabalho.

Pelo censo de 2013, tínhamos mais de 7 milhões de empregados domésticos no Brasil, sendo que somente 20% tinham acesso a algum direito trabalhista, sem contar as crianças e jovens que atuam nessa atividade sem seus direitos mínimos assegurados. Somente isso justifica uma atenção a esse texto que destaca uma classe trabalhadora marginalizada e que nunca foi considerada como figura principal de um folhetim em horário nobre da maior emissora de televisão do nosso país.

No Brasil, o texto midiático é pouco estudado e acredita-se que possui potencialidade cultural para, através de teorias de linguagem, como a Semiótica, no caso deste estudo, oferecer contribuições para a área da Comunicação e Educação. As telenovelas abordam temáticas essenciais da nossa sociedade, polêmicas e tabus que podem (e devem) se tornar tema de debate e de reflexão pelos telespectadores a partir de novas perspectivas (VIVIANI, 2013).

A telenovela escolhida para nosso estudo atingiu, em alguns de seus capítulos, os mesmos picos de audiência da telenovela Avenida Brasil (37,5 pontos), que está sendo considerada a melhor telenovela brasileira de todos os tempos.



Figura 1: As empregadas domésticas Maria do Rosário, Maria da Penha e Maria Aparecida.

Fonte: <http://tvg.globo.com/novelas/cheias-de-charme/Empreguetes>

2 | ESTADO INICIAL, TRANSFORMACIONAL E FINAL

Como forma de se analisar um texto dessa magnitude, elegeu-se o capítulo 1 como Estado Inicial; o Estado Transformacional pelo capítulo 72 (meio da narrativa

composta de 143 capítulos) e o capítulo final, representando o Estado Final dos actantes.

No 1º capítulo, dá-se o encontro das “três marias” em uma delegacia. É o estado inicial. Há a caracterização (figurativização) das personagens actantes: Maria da Penha vai à delegacia registrar queixa contra a patroa famosa, a cantora de tecnoforró Chayene; Maria do Rosário é detida por fingir ser uma funcionária do camarim do cantor Fabian com a intenção de lhe entregar um CD com suas composições e Maria Aparecida, após servir um jantar na casa de sua família de criação que lhe faz de empregada, se mete em uma briga em um baile de hip-hop com seu namorado grafiteiro. Ademais, através desses marcos, podemos visualizar três das quatro fases canônicas da narrativa: a manipulação, a performance e a sanção.

Visualiza-se a manipulação quando as três patroas e a própria vida das empregadas domésticas as induzem às modalizações “dever-fazer” (Maria da Penha deve denunciar sua patroa pois busca justiça); ao “querer-fazer” (Maria do Rosário quer lutar para se tornar cantora) e ao “poder-fazer” (Maria Aparecida inicia a se conscientizar que pode ter sua própria vida independente da família Sarmento).

A performance (o sujeito do fazer executa sua ação) pode ser melhor analisada no capítulo 72, quando as figuras-heroínas já atingiram parcialmente seus objetos de valor (sucesso e riqueza) através dos seus respectivos valores de uso.

Somente a competência, quando o sujeito do fazer adquire um “saber” e um “poder” para atingir seu valor de base, se observa nos capítulos subsequentes, quando as empregadas domésticas decidem gravar um clipe na casa da patroa Chayene e o vídeo vira um sucesso na Web.

Por fim, no último capítulo, observa-se a fase de sanção, ou julgamento, quando as performances dos actantes foram concretizadas, ou não. No caso da narrativa clássica e circular, como o do roteiro de folhetim, ocorrem os prêmios e os castigos; o bem sempre é premiado e o mal, punido.

3 | A TELENOVELA CHEIAS DE CHARME: CAPÍTULO 1

Nota-se que o capítulo 1 da telenovela é dividido em 73 cenas, com o intuito de permitir uma visão geral dos actantes, figurativizando-os e mostrando seus temas e valores de base e uso iniciais.

A história é dividida em dois núcleos centrais: o das heroínas, composto pelas três empregadas domésticas, Maria da Penha, Maria do Rosário, Maria Aparecida; e o de suas patroas, “vilãs não tanto assim”; a cantora tecnobrega (ou tecnoforró) Chayene, a madame *socialite* Sonia Sarmento e a advogada proeminente de um importante escritório de advocacia, Lygia Mariz Ortega.

A figura Maria da Penha, representada pela atriz Taís Araújo, é a expressão cultural da empregada doméstica pobre de raça negra. No campo semântico se apresenta

como uma figura sociocultural. Mora numa favela e representa a atual mulher negra brasileira num processo de empoderamento. A modalização virtualizante querer-ser é seu traço dominante, tanto que a advogada Lygia Ortega ficará admirada pelo seu caráter e a contratará como empregada, confiando-lhe seus 2 filhos: Manuela e Samuel, no decorrer da trama. O Programa Narrativo - PN de Maria da Penha inicial é de privação, demonstrado pela humilhação que sofre de sua patroa Chayene e pela descoberta de mais uma falcatrua cometida por seu marido Sandro.

Maria do Rosário é a empregada órfã, que é adotada e criada por Sidney, um garçom homossexual. Do ponto de vista semântico, ela figurativiza a mulher moderna que de menina dedicada e estudiosa atinge o sucesso por ter sido educada por um homem com uma sensibilidade aguçada. A modalização virtualizante dominante é o poder-crier e o poder-fazer. Isso significa que é a actante que assume para si um poder de acreditar no valor das Empreguetes e o poder de fazer, assumindo para si a composição das canções do grupo. Esse capítulo mostra sua luta por sua carreira de cantora, mesmo que em certos momentos da trama tenha sido desacreditada por seu pai adotivo. Seu PN de privação (não poder ser) é demonstrado pela briga que enfrenta para conseguir demonstrar seu CD de músicas para o seu ídolo, o cantor Fabian, quase perdendo seu namorado Inácio em razão disso.

Maria Aparecida figurativiza o Mito da Gata Borralheira, pois é maltratada pela falsa madrasta e suas 2 filhas. Sua companhia é um diário íntimo que depois será transformado em livro real, *Cida, a empreguete: um diário íntimo*. A modalização atualizante não poder-fazer se destaca, pois ela é oprimida por seus patrões, sem direito à carteira de trabalho assinada, nem folgas; e pelo não poder-ser, pois é deprimida pela saudade de sua mãe falecida, contando apenas com sua madrinha para lhe amparar, que também é empregada na mansão dos Sarmento. Seu PN de privação é demonstrado por sua subserviência às ordens da família Sarmento que, além de lhe privarem de direitos trabalhistas mínimos, cerceam sua vida privada. Neste capítulo inicial, ela perderá seu namorado, o grafiteiro Rodinei, por chegar atrasada em uma festa.

A oponente do PN das Empreguetes, Chayene, é a figurativização da cultura e linguagem regional do Piauí. É o estereótipo da imigrante nordestina e a principal vilã da telenovela. Tem pouca instrução, fala português popular, gosta de comer bem, é exigente e autoritária. A modalização do poder-ser e poder-querer é um traço de sua personalidade, pois mesmo já sendo famosa, continua ambiciosa e vaidosa ao extremo, não poupando esforços para conquistar sua paixão pelo cantor Fabian, a quem chama de “meu frangote”.

Sonia Sarmento é a figura da “madame” brasileira, a chamada Classe Social A, preocupada com seu *status quo* e em arrumar um bom casamento para suas duas filhas. Ela reside no fino Condomínio Casa Grande e, como hobby, gerencia uma loja de grife “A Galerye”; o que é representativo da mulher moderna que, embora sem necessidade financeira, busca sua independência e singularidade. Ela terá, juntamente

com a vilã Chayene, seu PN invertido, pois é casada com o corrupto e ambicioso advogado Ernani Sarmento, que tentará corromper o milionário Oto Werneck. É descoberto e preso no final da trama, empobrecendo. A modalização predominante, vista como construção da identidade dos actantes, é o “saber-poder”, pois ela sabe que por sua importante posição social a mansão deve estar sempre impecável, suas filhas devem ser magras, se casarem com homens ricos e frequentarem boas escolas.

Lygia Mariz Ortega é a figura da típica patroa intelectual e trabalhadora brasileira com pouco tempo para sua família, devido ao seu destaque como a mais importante advogada de um tradicional escritório de advocacia. É a única que trata sua empregada Maria da Penha não como uma subalterna, mas como uma amiga, o que é muito ressaltado no texto. A modalização proeminente nessa actante é o poder-saber-fazer. No decorrer de seu PN, se destacará por suas virtudes em busca de justiça e igualdade de direitos. Ela é imparcial ao defender a cantora Chayene das acusações de agressão pela empregada doméstica Maria da Penha; não se envolve no esquema de corrupção em seu escritório e se separa do marido Alejandro ao descobrir que ele assediou sexualmente sua empregada doméstica. Essa figura estabelece uma relação de complementariedade no nível semântico da Estrutura Fundamental Semiótica ao apoiar a causa das empregadas domésticas.

ESQUEMA DO PROGRAMA NARRATIVO INICIAL DAS EMPREGUETES

ESQUEMA DO PROGRAMA NARRATIVO INICIAL DAS EMPREGUETES		
$PN = F [S1 \rightarrow (S2 \cap Ov)]$		
PN	= Programa Narrativo	
F	= função	Empregadas domésticas serem respeitadas
\rightarrow	= transformação	Sucesso do clipe das Empreguetes na web
S1	= sujeito do fazer	Núcleo das oponentes Patroas
S2	= sujeito do estado	Núcleo das Empreguetes e seus adjuvantes
\cap	= conjunção	
Ov	= objeto-valor	Empregadas atingirem sucesso

PN1: as empregadas domésticas são provocadas (manipulação) por suas patroas e elas decidem reagir e lutar por seus direitos trabalhistas. O sujeito do fazer são as patroas, a transformação é a decisão de lutar por seus direitos, o sujeito de estado são as empregadas domésticas.

F (lutar, atingir sucesso) = $[S1 \text{ (patroas)} \cap (S2 \text{ (empreguetes)}) \cap Ov \text{ (sucesso, direitos trabalhistas)}]$.

Neste capítulo, visualiza-se os PN de privação iniciais das actantes heroínas e os PN de liquidação das actantes oponentes.

4 | ANÁLISE SEMIÓTICA DA TELENOVELA CHEIAS DE CHARME: CAPÍTULO 72

No capítulo 72, marco do estado de transformação e de performance das actantes protagonistas e antagonistas, a patroa-amiga Lygia agoniza no hospital e é amparada por sua empregada-amiga Maria da Penha, seu “valor de uso”, que continua a passar por decepções e dificuldades com seu marido vagabundo, Sandro.

A empregada-heroína Maria do Rosário já atingiu seu sonho de ser cantora (valor de base) e continua a lutar por sua carreira, mas está confusa em relação ao seu sentimento de paixão por seu “valor de uso”, o cantor Fabian; ou por Inácio, muito parecido com ele, e que é um funcionário do bufê onde ela trabalha.

Maria Aparecida continua sua vingança subliminar contra sua irmã de criação Isadora, que roubou seu namorado Conrado Werneck. Ela se sente carente pela perda de sua mãe quando jovem e frustrada por ser uma simples empregada na casa dos Sarmento. Nos capítulos seguintes ela terá sua carteira de trabalho assinada e ganhará uma indenização judicial pelos anos em que trabalhou para sua família de criação sem direitos trabalhistas.

Chayene, a patroa-vilã, tem um trunfo em sua batalha contra as empregadas ao ter sucesso com a música “Vida de Patroete” e sua estátua no Piauí é destruída por conta de sua briga contra as empregadas domésticas. Continua a competição entre empregadas e patroas.

As Empreguetes continuam a defender seus direitos e encontram mais uma vítima na mesma situação: a empregada doméstica Socorro, que se finge parceira das Empreguetes, mas passa as informações para a patroa Chayene.

PN2: As patroas contra-atacam as empreguetes, que começam a brigar e a se atrasarem aos shows, entrando em disjunção com seu objeto de valor, o sucesso.

PN: $F = [S1 \rightarrow (S2 \cup Ov)]$

F (contra-atacar as empreguetes) = $[S1 \text{ (patroas)} \cap (S2 \text{ (empreguetes)}) \cup \text{(disjunção)} Ov \text{ (sucesso, direitos trabalhistas)}]$

5 | ANÁLISE SEMIÓTICA DA TELENOVELA CHEIAS DE CHARME: CAPÍTULO FINAL

No último capítulo, o Estado Final, as Empreguetes completam suas jornadas de

heroínas. É a fase da sanção, ou julgamento, quando elas atingem seus valores de base. Maria da Penha reata seu casamento com Sandro, que agora tem um emprego e, portanto, parou de vender celulares falsos com Ruço.

Maria do Rosário se casa com Inácio, muito parecido com seu ídolo-cantor Fabian; e Maria Aparecida se casa com Elano, o irmão de Maria da Penha, que é o advogado que lutou contra a corrupção do ambicioso Ernani Sarmento durante o folhetim. A patroa-amiga, a culta advogada Lygia Ortega, encontra um namorado a sua altura, o artista plástico Afonso, sensível como ela; Chayene, a patroa-vilã, luta para manter sua carreira de cantora derrotada ao lado de Fabian, sua grande paixão midiática, e a ex-patroa socialite Sônia Sarmento, após perder sua fortuna, apoia seu marido solto da cadeia por corrupção.

Reconhecem-se os dois tipos de sanção: o cognitivo e o pragmático. Chayene reconhece a vitória da luta das empregadas domésticas por seus direitos e pede perdão no palco a elas. É a sanção cognitiva destacada do roteiro. Sônia Sarmento reconhece que Maria Aparecida foi explorada por sua família e recebe uma indenização trabalhista. É a sanção pragmática mais importante do texto.

PN3: As patroas oponentes perdem a batalha ao final, entrando em disjunção com o sucesso, a riqueza ou a felicidade e as empregadas domésticas entram em conjunção com o sucesso, a felicidade e os direitos trabalhistas.

$$F = [S1 \cup Ov \quad (S2 \cap Ov)]$$

$$F \text{ (ganhar a batalha)} = [S1(\text{patroas}) \cup Ov \text{ (sucesso, riqueza, felicidade)} \quad (S2 \text{ (empregadas)} \cap Ov \text{ (sucesso, riqueza, felicidade)})]$$

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O roteiro da telenovela *Cheias de Charme* foi o ponto de partida para se responder que estratégias o autor usou no texto para representar a realidade social de uma classe social desprestigiada, como a dos empregados domésticos do Brasil, com destaque para a linguagem do Piauí e das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Para isso, serviu-se da operacionalidade da semiótica greimasiana na análise do processo de construção da significação do roteiro para atingir esse objetivo, identificando os aspectos textuais que traçaram os roteiristas para manipular os leitores sobre a injustiça social da ausência de direitos trabalhistas para um número tão grande de trabalhadores.

O autor, ao apresentar seu roteiro para ser representado pelo enunciador TV Globo, aderiu à ideologia dessa emissora, que inseriu essa telenovela no horário das 19 horas, destinado à classe social da família que chega em casa após as atividades diárias e busca um entretenimento frugal. Esse elemento extralinguístico ratifica a temática preponderante da empregada doméstica, que é uma figura importante para a

estrutura familiar atual.

Apesar da trama ressaltar temas femininos, o texto não foi ideologicamente feminista; pelo contrário, ressaltou a importância da figura masculina e o tema do problema da paternidade ausente. Isso evidenciou o caráter corretamente político do roteiro, por apresentar “cenários que operam a inclusão simbólica e possibilitam o trânsito de personagens representantes de grupos minoritários em condições contextuais antes demarcadas apenas a perfis hegemônicos” (LEITE, 2008, p. 135).

Maria da Penha, a protagonista negra, recebeu o mesmo nome da Lei (Lei Maria da Penha - Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) que ampara as mulheres que sofrem violência doméstica. Essa iconização ressalta a construção dessa figura como uma mulher que busca veementemente a justiça e a igualdade e que supera seus desafios. Essa figurativização mostra a preocupação latente do enunciador em criar um mundo reconhecível pelo leitor.

Através da análise dos capítulos inicial, do meio e do final de uma narrativa extensa, pode-se cotejar diversos elementos semióticos do texto geral, possibilitando a produção de sentido pelo leitor. No capítulo 1 do roteiro, viu-se que as actantes passaram por programas narrativos de privação e que suas antagonistas estavam em um estado inicial oposto, de liquidação. Ao contrapor figuras por si só tão opostas, o enunciador direciona a leitura das isotopias figurativas.

No capítulo 72, as actantes estão em busca de seus valores de base (sucesso e dignidade) contando com seus valores de uso (amigos, filhos) para os alcançarem.

No último capítulo, os programas narrativos são completos, isto é, as protagonistas estão em um Programa Narrativo de Liquidação e, opostamente ao capítulo inicial, as antagonistas estão em Programa Narrativo de Privação.

A organização da narrativa ressalta a disputa entre as actantes e suas oponentes. Essa dinâmica e essa lógica produzem um efeito de contrariedade, de insatisfação no destinador telespectador, que visualiza as dificuldades por que passam as empregadas domésticas em seu dia a dia. A disposição das cenas intercala temas contrários destacando os traços semânticos distintivos entre eles, reafirmando a visão ideológica adotada pela telenovela. Ao se tornarem famosas e ricas, vestindo-se com roupas caras, reformando suas casas, a telenovela coloca no devido lugar a figura da empregada doméstica sempre desvalorizada, fazendo jus e sendo coerente com a lógica do componente semântico narrativo.

A figurativização e o percurso temático, recoberto pelos traços semânticos sensoriais de cor e de forma, nos levam a certa rede associativa que produzem, além de um efeito de veridicção, ao de distinção das diferenças sociais entre os trabalhadores assalariados normais e os trabalhadores domésticos, corroborando para a adesão à causa dessa classe marginalizada.

A análise das modalizações mostrou que o texto assumiu o ponto de vista do sujeito potente, aquele que pode modificar sua vida e trajetória, buscar justiça através da utilização da tecnologia moderna e acreditar nas instituições públicas.

Assim, o destinador manipula o leitor criando um efeito de veredicto, levando a opinião pública a apoiar a causa das empregadas domésticas enquanto trabalhadoras e mulheres sem os amparos legais. A realidade refletida temática e figurativamente constrói sentidos familiares, produzindo assim o efeito de proximidade, já que os temas concretizam-se em situações dramáticas atuais, como a corrupção, a falta de emprego, a falta de alguém para cuidar dos filhos enquanto a mãe trabalha, a dificuldade de acesso à educação.

Os traços na super-realidade em consonância com a estética sensacionalista, ao basear-se em personagens reais como Gaby Amaranto, Banda Calipso, Stephany, a musa do Cross Fox do Piauí, buscam manter um paralelo com a realidade, provocando um efeito de representatividade que atribui alto grau de iconicidade ao texto.

O discurso construído na narrativa mostra através de variadas linguagens e conexões isotópicas que possibilitam a sobreposição das leituras que todos os grupos sociais estão a favor da causa das empregadas domésticas, pois seus valores sociais são importantes.

As estratégias enunciativas pertencentes ao nível discursivo mostram que as identidades dos sujeitos projetados e a caracterização dos actantes da trama procuram promover a identificação com os sujeitos pressupostos, ao mesmo tempo que serve ao propósito político do texto.

A análise semântica discursiva, mais especificamente, do revestimento figurativo das “Três Marias” nos permitiu traçar um perfil dos sujeitos: são todas trabalhadoras braçais com baixa escolaridade, originadas de famílias desestruturadas condizentes com a realidade social brasileira. A ênfase dessas situações difíceis enfrentadas pelos sujeitos foi reiterada no estado disjuntivo que, por representar uma injustiça para muitas pessoas, as manipulou a querer e a dever resolver o problema da falta de direitos trabalhistas.

Todos os programas narrativos foram completos ressaltando o caráter linear deste roteiro específico que agregou superpoderes a mulheres desprestigiadas, enfatizando seus valores de mulheres, mães, trabalhadoras e belas. Viu-se que quanto mais uma narrativa é completa, mais coerente ela é e, portanto, mais significativa se torna, advindo desse mecanismo um dos motivos para o interesse por telenovelas. A narrativa, em seus programas narrativos, enfatizou o não-querer o sucesso em razão de seus valores de base: a família e os filhos. Isso revela o caráter de valores que o roteiro quer passar para seu público alvo de família.

O autor, ao escrever esse roteiro para produção pela TV Globo projetou-a como intercessora do povo: além de compreender suas mazelas, ele as amplifica para que sejam vistas e ouvidas. Constrói-se, desse modo, a imagem da TV Globo como porta-voz dessa minoria, como uma justiciera. De maneira complementar, os sujeitos projetados na trama de *Cheias de Charme* refletem uma imagem de destinador que se sente respaldado pelas instituições – confia na escola como forma de ascensão social; também confia na justiça ou na política que lhe é apresentada sempre corrupta,

movida por dinheiro e influência. Essa imagem de destinatário encontra na imagem projetada pela emissora a figura de um destinador solidário e disposto a dar voz a uma parcela da classe trabalhadora que, desamparada pela sociedade brasileira, sente-se representada no roteiro e, por conseguinte, na tela da TV.

7 | GLOSSÁRIO

ACTANTE: ser animado ou inanimado que realiza ou sofre a ação. A Semiótica distingue actantes da comunicação, da narração, sintáticos e funcionais. A diferença entre actante e ator é que o actante é invariável e o ator é variável, pois pode ser individual, coletivo, figurativo ou não-figurativo (o destino).

COMPETÊNCIA: O sujeito do fazer adquire um saber e um poder para atingir seus valores. Portanto a competência é um saber-fazer, enquanto que a performance é um fazer.

DISJUNÇÃO não é a ausência de relação, mas um modo de ser da relação juntiva. Há duas diferentes relações ou funções transitivas, a junção e a transformação e, portanto, duas formas de enunciado elementar, que, no texto, estabelecem a distinção entre estado e transformação.

ENUNCIADO: podem-se reconhecer enunciados de estado e enunciados de fazer:

ENUNCIADO DE ESTADO: a relação de junção entre o sujeito e os objetos. O sujeito mantém relação de junção com vários objetos.

ENUNCIADO DE FAZER: a operação transformada pelo sujeito na relação com os objetos. O sujeito transforma a relação de junção do sujeito com os objetos etc. Há uma mudança de estado em Quanto aos enunciados de fazer, percebe-se que eles operam a passagem de um estado a outro, ou seja, de um estado conjuntivo a um estado disjuntivo e vice-versa. O objeto de transformação é sempre um enunciado de estado.

ESTADO INICIAL: pela Teoria Semiótica o Estado Inicial indica se o actante ou ator se encontra em estado de liquidação ou disjunção no início de seus Programa Narrativo. Também se pode verificar isotopicamente seus valores de base, de uso e modalizações.

ESTADO TRANSFORMACIONAL: é o estado intermediário entre o Estado Inicial e o Final e demonstra a competência e as formas de manipulação que utiliza o ator ou o actante na busca de seus valores de base. Ao se verificar esse estado, observa-se o Programa Narrativo, verificando se ele se encontra em euforia ou disforia com o seu valor de base.

ESTADO FINAL: é o estado de euforia ou disforia do ator ou actante no seu Programa Narrativo Final.

FIGURA: é um elemento semântico relacionado ao mundo natural que, por isso,

cria um efeito de realidade no texto.

ISOTÓPIA: é o nome para a ligação que se estabelece entre as categorias semióticas por sua repetição ou recorrência de temas ou figuras, permitindo que haja coerência e coesão textual.

JUNÇÃO: é a relação que determina o estado, a situação do sujeito em relação a um objeto qualquer. Há 2 tipos de junção, ou seja, dois modos diferentes de relação do sujeito com os valores investidos nos objetos: a conjunção e a disjunção.

MANIPULAÇÃO: ação do actante para induzir outro actante a fazer alguma coisa. Para conseguir que o outro queira querer ou dever fazer o que ele quer, ele se utiliza dos quatro tipos de manipulação:

- Tentaçāo – manipulação positiva, pois o manipulador propõe um valor positivo ao manipulado;
- Intimidação – manipulação negativa, pois o manipulador propõe uma doação negativa ao manipulado;
- Sedução- manipulação positiva, pois o manipulador manifesta um juízo positivo para o manipulado aceitar sua proposta;
- Provocāo- manipulação negativa, pois o manipulador faz um juízo de valor negativo do manipulado para atingir seu intento.

MODALIZAÇÃO: o que modifica o actante ou sujeito do enunciado, levando-o do enunciado de estado ao enunciado de fazer, de acordo com as modalidades querer, dever, poder, saber, fazer e ser.

OBJETO: enquanto objeto sintático, DESEJO DE RESPEITO, que recebe investimentos de projetos e de determinações do sujeito. Os investimentos fazem do objeto um objeto-valor e é, assim, por meio do objeto que o sujeito tem acesso aos valores.

PERFORMANCE: O sujeito do fazer executa sua ação. Enquanto que a performance é um fazer, a competência é um saber-fazer

PROGRAMA NARRATIVO: sintagma elementar que expressa o estado e as transformações do actante

SANÇÃO: O sujeito do fazer recebe um castigo ou uma recompensa. É o julgamento.

SEMÂNTICA DISCURSIVA: nível em que são analisadas as figuras, os temas, as isotopias e os efeitos de realidade.

SEMÂNTICA NARRATIVA: nível da narrativa em que são analisados os valores de base, de uso e as modalizações.

SINTAXE DISCURSIVA: nível no qual se discute a relação do Eu enunciatório com o Eu estabelecido no discurso enunciado. No caso do texto roteiro, dos efeitos produzidos pelo roteirista/autor com a finalidade de convencer o espectador da verdade de seu discurso.

SINTAXE NARRATIVA: estrutura derivada da execução dos programas narrativos em que o sujeito parte do estado inicial, se transforma e alcança o estado final.

TEMA: elemento semântico narrativo que se repete e é recorrente no texto, entretanto não se refere ao mundo natural e, por isso, o organiza em categorias linguísticas.

VALOR DE BASE: é o desejo do actante ou ator.

VALOR DE USO: é o meio que o actante usa para atingir seu valor de base ou desejo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2005. Série Fundamentos, 72.

Carmo, Claudia Rejane. *Teoria da Narrativa, Representação do feminino e telenovela*. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da UFRGS. XIV Congresso Brasileiro de Comunicação. Campo Grande/MS setembro de 2001.

CASTRO, Gisela Grangeiro da Silva. Cheia de Charme: a classe trabalhadora no paraíso da cibercultura. In: *Ciberlegenda*, v.2, n. 27, 2012.

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro: o mais completo guia da arte e técnica de escrever para televisão e cinema*. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

ESTEVES, Ana Camila de Souza. *Da autoria e enunciação no cinema. Uma análise do autor a partir das estruturas da narrativa*. 103 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Comunicação e Cultura Contemporâneas. Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2012.

FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do Discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

GREIMAS, A.J.; COURTES, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.

LEITE, Francisco. Por uma visão de estereótipos: as propostas e os efeitos das propagandas contraintuitiva e politicamente corretas. In: *Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília. Brasília*, 2008.

MAURO, Rosana; TRINDADE, Eneus. Telenovela e discurso como mudança social na análise da personagem Maria da Penha em Cheias de Charme. In: *Em Questão*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 169-182, jul./dez. 2012.

ROBAINA, Alexandra. *Vidas em jogo: uma análise semiótica da telenovela*. 129 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação de Estudos em Linguagem, 2013.

TELEVISÃO GLOBO. *Relatório de Ações Sociais 2012*. Disponível em: <globoestatico.rede globo.com/2013/10/22/globo_relatoriosocial_2012.pdf> Acesso em: 10 de março de 2016.

Viana, Núbia de Andrade. *Identidade e Telenovela: as representações do Piauí na novela Cheias de Charme da rede Globo*. 201 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós Graduação em Comunicação, 2013.

VIVIANI, Luis. *A importância das telenovelas na sociedade*. Disponível em: <www.jpress.jornalismojunior.com.br/2013/07/importancia-telenovelas-sociedade>. Acesso em: 15 de março de 2016.

(20/10/2011)

Marias do Lar

Novela de

Filipe Miguez e Izabel de Oliveira

Supervisão

Ricardo Linhares

Direção Geral

Carlos Araújo

Núcleo

Denise Saraceni

Personagens deste capítulo

ALANA

ALEJANDRO

ARIELA

BRUNESSA

CHAYENE

CIDA

CONRADO

DINHA

PATRICK

ERNESTO

FABIAN

GENTIL

GRACINHA

HERALDO

INÁCIO

IVONE

KLEITON

LAÉRCIO

LUAN

LYGIA

MANUELA

MESSIAS

NALDO

PENHA

RODINEI

ROSÁRIO

SAMUEL

SANDRO

SARMENTO

SIDNEY

SIMONE

SOCORRO

SÔNIA

THÉO

VALDA

Participações:

CARCEREIRO, DELEGADO, FISCAL, LOCUTOR, MALAQUIAS, MADAME, POLICIAL, POLICIAL 1, POLICIAL 2, PORTEIRO, PRESOS

CENA 1/ RUAS DA CIDADE/ Exterior/ noite.

Céu estrelado. Aqui começa o som de Sirene. A CAM vai baixando até que encontramos uma viatura da polícia se deslocando por uma avenida larga. Música. Corta

rápido para: uma moto da polícia, com alguém que ainda não vemos na garupa, andando por uma rua média. Corta para: camburão avançando por uma rua mais estreita. Em cortes alternados acompanhamos os três veículos. Ritmo. Tensão. Corta para:

CENA 2/ delegacia/ frente/ Exterior/ NOITE.

Os três veículos da sequência anterior chegam ao mesmo tempo. Da viatura sai Rosário, arrasada, escoltada pelos policiais. Da moto salta Penha, que agradece a carona fora de áudio e vai entrando, irritada; e Cida sai do camburão, junto com outros detidos (garotada); ela olha a delegacia, assustada. Todos entram ao mesmo tempo. Corta para:

CENA 3/ delegacia/ recepção/ Interior/ Noite.

Cida e o Policial 1, Rosário e o Policial 2, e Penha chegam ao mesmo tempo ao balcão do Policial de plantão. As falas se acavalam. Policial 1 segura Cida.

POLICIAL 1 — A novinha aqui aprontou confusão na balada.

CIDA — (se solta) Aprontaram pra cima de mim!

POLICIAL 2 — Atenção: elemento feminino com alto potencial destrutivo.

ROSÁRIO — Eu fiz uma bobagem, moço, mas posso explicar.

PENHA — Eu cheguei primeiro, dá licença?

ROSÁRIO — Tá chegando agora, colega, que nem a gente.

As três se acotovelam, reclamando a vez, improvisar. O policial perde a paciência.

POLICIAL — CHEGA!!!! Uma de cada vez. (t) Nome.

A partir daqui, depoimentos individuais editados em paralelo.

PENHA — Maria da Penha Fragoso Barbosa.

ROSÁRIO — Maria do Rosário Monteiro.

CIDA — Maria Aparecida dos Santos Sousa.

PENHA — Empregada doméstica.

CIDA — Estudante. E trabalho de arrumadeira.

ROSÁRIO — Cantora. (t) E cozinheira, nas horas vagas.

CIDA — Por que eu tô aqui? Eu fui atacada por uma cachorra!

PENHA — Eu vim dar queixa da minha patroa, que me agrediu.

ROSÁRIO — (anjo levado) Eu... destruí o camarim do Fabian, o cantor.

POLICIAL — As senhoritas podem aguardar na sala ao lado.

Corta para:

CENA 4/ delegacia/ SaLA/ Interior/ Noite.

Rosário ali, quieta, pensando no seu dia, passada. Cida olha uma unha quebrada, enquanto lágrimas rolam por Rodinei. Penha vê isso, fica com pena, se aproxima.

PENHA — (arrisca) Foi briga de amor, né?

CIDA — Dei mole e uma periguete pegou meu namorado... (t) Tô te conhecendo lá do Condomínio Casagrande. Cê não trabalha na casa da Chayene?

PENHA — Trabalhava, minha filha, porque depois de hoje...

ROSÁRIO — (se liga) Chayene, a cantora?

PENHA — A própria, a lacraia! O cão chupando pitomba.

CIDA — (a Rosário) E você, tá aqui por quê?

ROSÁRIO — (chateada) Sabe aquele dia que ia mudar sua vida e no fim dá

tudo errado?

CIDA — (tristinha) Sei, perfeitamente.

PENHA — É, esse dia de hoje prometia tanto...

As três Marias reagem, desanimadas. A CAM vai buscar um relógio de parede digital, que marca 21:15hs. Efeito. O relógio começa a voltar pra trás. Funde com:

CENA 5/ paisagens/ stock-shots/ Exterior/ noite/ Dia.

Imagens do dia voltando, em REWIND (nuvens, mar, sol, relógio). Efeito. Acaba com imagens do Borrinho de madrugada. Legenda: MADRUGADA DE HOJE. Corta para:

CENA 6/ casa penha/ quarto penha/ Interior/ amanhecer.

Abre no rádio-relógio, que vira 5:00hs e desperta, com a vinheta do Programa do Gentil. Penha acorda, se levanta. Sandro cobre a cabeça com o travesseiro.

GENTIL— (off) Alô você que está acordando, você que já tá de pé na batida, eu sou Gentil Soares e está no ar o Bom Dia D. Maria!

Penha abre a janela. Lá fora o Borrinho, sob os primeiros raios de sol. Corta para:

CENA 7/ borralho/ planos gerais/ exterior/ Dia.

Ligar no áudio. É muito cedo. Planos do Borrinho. Primeiros movimentos do dia.

GENTIL— (off) Bom dia dona Mina, dona Wanda, dona Bené, e pra todas que ligaram pro (efeito) Gentil diz bom dia pra você!

Corta para:

CENA 8/ casa sarmento/ Frente/ Exterior dia.

Ligar no áudio. Take da casa. CAM busca Cida, ali, varrendo a entrada da casa. Seu Messias passa indo para o trabalho e acena para ela, que retribui. O radinho ali ligado.

GENTIL— (off) Essa é pra você, secretária do lar, que ganha a vida dando duro em casa de família. Pra você, que é fãzoca...

Corta para:

CENA 9/ apto ROSÁRIO/ SALA/ Interior/ Dia.

Ligar no áudio. Em cortes descontínuos: Rosário põe a mesa do café, espreme laranja, cõa café, etc. Radinho ali ligado.

GENTIL— (off) ...ou melhor dizendo, que é “fabianática”: hoje à noite vai ter show dele, do Príncipe das Domésticas, do Fa-bi-an!

Rosário encantada. Entra música de Fabian. Entramos na mente de Rosário. Funde com:

CENA 10/ Local INDEFINIDO/ ambiente. Interior/ DIA.

Fabian cantando seu maior sucesso, olha pra CAM como se cantasse exclusivamente para Rosário, no clipe dos seus sonhos. Canta apenas o refrão aqui. Corta rápido para:

FIM

Capítulo 72

Cheias de Charme

Novela de

Filipe Miguez e Izabel de Oliveira

Escrita com

Daisy Chaves

Isabel Muniz

João Brandão

Lais Mendes Pimentel

Paula Amaral

Sérgio Marques

Supervisão

Ricardo Linhares

Direção

Allan Fiterman

Maria de Médicis

Natalia Grimberg

Direção Geral

Carlos Araújo

Núcleo

Denise Saraceni

Personagens deste capítulo

ALANA
BRUNESSA
ALEJANDRO
ARIELA
CHAYENE
CIDA
CONRADO
ELANO
FABIAN
GRACINHA
HUMBERTO
ISADORA
IVONE
KLEITON
LAÉRCIO
LIARA
LYGIA
MANUELA
MARISSETTE
MÁSLOVA
MESSIAS
NALDO
NILTINHO
OTTO
PATRICK
PENHA
RODINEI
ROSÁRIO
SAMUEL
SANDRO
SARMENTO
SIDNEY

SIMONE

SOCORRO

SÔNIA

TOM

VALDA

ZAQUEU

Participações:

MÉDICO, ENFERMEIRA, REBELLO, MORVAN

CENA 1/ hospital/ uti/ Interior/ Dia.

Continuação imediata. Penha abaladíssima diante de Lygia, fragilizada.

LYGIA — Eu confio tanto em você, Penha...

PENHA — (tenta falar) Lygia...

LYGIA — Eu sei, cê tem a sua vida, mas se você puder, de algum jeito/

PENHA — (corta) Para de falar bobagem que tu vai ficar boa, mulher!

LYGIA — O Alejandro não vai conseguir sozinho, a Liara tá em outra...

PENHA — Quem vai cuidar dos seus meninos é você/

LYGIA — (por cima) Eu tô exausta, Penha. Não sei quanto tempo mais eu vou aguentar...

Penha não consegue falar, muito menos conter as lágrimas.

LYGIA — Promete que vai cuidar dos meus filhos, pelo menos no começo, pra eu ficar tranquila... promete...

Penha segura a mão de Lygia e tenta dar leveza, quebrar o clima dramático.

PENHA — Tudo bem, tá prometido. Uma mão lava a outra, lembra?

LYGIA — (lágrimas nos olhos) Brigada, minha amiga...

PENHA — Mas ó, essa promessa não vai ter nenhuma serventia, aceitei só pra tirar esse peso do seu coração.

A enfermeira entra.

ENFERMEIRA — Vamos deixar ela descansar um pouco agora?

PENHA — (a Lygia, baixo) Cê vai vencer essa luta, colega. Eu não sou tua patroinha? Então: isso é uma ordem!

Penha sai emocionada. Lygia fecha os olhos, exausta. Música. Corta para:

CENA 2/ hospital/ corredor/ Interior/ Dia.

Penha saindo da UTI arrasada, lágrimas nos olhos. Samuel e Alejandro estão por ali. Penha aproxima-se e coloca a mão no ombro de Alejandro. Música.

ALEJANDRO — Como ela tá, Penha?

PENHA — Cansada, tadinha... muito cansada...

Os três olham através da porta aberta (ou vidro) da UTI. PV deles: a enfermeira coloca a máscara de oxigênio em Lygia, que parece tão frágil... Na emoção deles, corta para:

CENA 3/ casa chayene/ frente/ exterior/ Dia.

Take de Localização. Corta para:

CENA 4/ casa chayene/ suíte master/ Interior/ Dia.

Laércio faz massagem e alongamento em Chayene, torcendo-a de um lado para o outro.

LAÉRCIO — Isso, agora respira e gira a cabeça pra um lado, o tronco pra outro e o quadril pro outro, e solta o ar, vai!

CHAYENE — (expira) Aaaahhh!... Ai, meu louro, só tu sabe me deixar assim, molinha, lânguida que nem tapioca na frigideira...

LAÉRCIO — Pro outro lado, isso, agora estica os braços... (malicioso) Cê gosta, né, Chay? Só eu conheço as suas zonas de tensão e/

E Chayene, num movimento rápido, ninja, dá uma chave de perna no pescoço dele.

FIM

Capítulo 143 – ÚLTIMO

Cheias de Charme

14/09/12

Novela de

Filipe Miguez e Izabel de Oliveira

Escrita com

Daisy Chaves

Isabel Muniz

João Brandão

Lais Mendes Pimentel

Paula Amaral

Sérgio Marques

Supervisão

Ricardo Linhares

Direção

Allan Fiterman

Maria de Médicis

Natalia Grimberg

Direção Geral

Carlos Araújo

Núcleo

Denise Saraceni

Personagens deste capítulo

ALANA

ALEJANDRO

ARIELA

BEATRIZ

BRUNESSA

CELSO

CHAYENE

CIDA

CONRADO

DÁLIA

DINHA

ELANO

EPIFÂNIA

FABIAN

GENTIL

GILSON

GRACINHA

HERALDO

HUMBERTO

INÁCIO
ISADORA
IVONE
JÉSSICA
JILÓ
JUREMA
KLEBINHO
KLEITON
LAÉRCIO
LIARA
LYGIA
MANUELA
MARÇAL
MARISETTE
MÁSLOVA
MESSIAS
MOFADO
NALDO
NILTINHO
OTTO
PATRICK
PENHA
RODINEI
ROMANA
ROSÁRIO
RUÇO
SAMUEL
SANDRO
SARMENTO
SIDNEY
SIMONE
SOCORRO
SÔNIA

TOM

VALDA

VOLEIDE

WANDERLEY

ZAQUEU

Participações:

AFONSO, CAPANGA, C. EDUARDO, DELEGADO, ELOY, FLAVINHA, JEFF, JUÍZA, MÉDICA, MÉDICO, MORVAN, PAPARAZZO, OLAVÃO, ROBERTA, TAINÁ, TANISE, VON KUSTER

CENA 1/ bufê/ cozinhaambiente. // galpão/ interior/ Dia.

Inácio, desesperado, falando com Romana, Heraldo e Dinha. Ritmo.

ROMANA — A Dália sequestrou a Rosário?! Mas ela não tava presa?!

INÁCIO — Os homens da TRANCO soltaram ela do manicômio.

HERALDO — O que essa louca vai fazer com a Rosário?

Sidney e Wanderley vêm entrando.

SIDNEY — O quê que tem a Rosário?! O quê que tá acontecendo?!

INÁCIO — Calma, seu Sidney. A Dália raptou a Rosário, mas sou eu que ela quer/ (toca o telefone) Número restrito. Deve ser ela!

Alternar cenários. Dália no galpão, com Chayene e Rosário amarradas uma à outra.

DÁLIA — (cel) Vem logo pra cá ou a sua queridinha vai virar lingüiça!. E se aparecer aqui com a polícia, pode dizer adeus a ela...

INÁCIO — (ao cel, ouve, atento) Tá, eu sei onde é, tô indo praí. (desliga) Só tem um jeito de resolver essa situação. Dinha, Heraldo, eu vou precisar de vocês. Vamos, eu explico no caminho!

Dinha, Inácio e Heraldo saem. Sidney dá uma cambaleada, Wanderley ampara.

WANDERLEY — (aflito) Cê tá bem, Sidney? Tá sentindo alguma coisa?

SIDNEY — Muito medo de alguma coisa acontecer com a minha filha.

Wanderley segura o braço de Sidney, solidário. Tensão. Corta para: o galpão. Rosário e Chayene amarradas, Marçal ali. Chayene de olho em Marçal.

CHAYENE — Psiu, garanhão... Me desamarre dela, que Chayzinha vai se amarrar em tu!

MARÇAL — (cruel) Isso aqui é uma antiga fábrica de linguiças, sabia?

Chayene se cala, amedrontada. Corta para:

CENA 2/ restaurante/ salãoambiente. / interior/ Dia.

Penha e Lygia já pedindo a conta. Conversa à meio.

PENHA — Que bom que o Samuel tá fora de perigo! Que susto, menina!

LYGIA — Serviu pra eu reavaliar o que é importante e o que não é... E eu descobri uma coisa — não que seja novidade... Você é muito importante pra mim, mulher.

PENHA — (comovida) Ô, minha amiga... E tu é a minha grande parceira, a minha irmã branca!

LYGIA — É como me sinto, sua irmã. (t) Por isso eu te devo desculpas. Eu não devia ter brigado com você por causa do Gilson.

PENHA — Mas tu tava certa! Eu devia ter aberto tudo logo pra tu...

LYGIA — Eu fui egoísta. Atrapalhei a história de vocês por causa de uma viagem da minha cabeça. O Gilson gosta mesmo de você, Penha, ele voltou pra Pernambuco arrasado. (t) Vai procurar ele, corre atrás da sua felicidade!

Em Penha mexida, corta para:

CENA 3/ hotel fabian/ suíte/ Interior/ Dia.

Fabian, apavorado, reagindo diante de Inácio. Dinha, Heraldo e Simone ali também.

FABIAN — Você quer que eu vá resgatar a Rosário e a Chayene com você? Pirou, bonito? Essa Dália é muito perigosa! Tô fora!

INÁCIO — Fabian, pensa no retorno de mídia que isso vai te trazer. Cê já viu o que tão falando na internet da sua verdadeira idade?

FABIAN — Tá. Eu vou... O que eu não faço pelas minhas bonitas?

INÁCIO — Simone, assim que eu der o sinal, você aciona a polícia!

Simone assente. Todos tensos. Corta para:

CENA 4/ casa penha/ quarto penha/ Interior/ Dia.

Ivone de costas sendo maquiada por Brunessa. Não vemos nessa cena o rosto de Ivone.

IVONE — (insegura) Esse vestido não tá exagerado, “cheguei” demais?

BRUNESSA — Tô fazendo o que eu combinei com a Penha. Deixa eu ver... (examina) Tá a mó gata, tia! Bora pro show!

Nas duas saindo, corta para:

CENA 5/ local do show/ camarim/ Interior/ Dia.

Penha, Cida e Kleiton já reagindo horrorizados diante de Tom.

PENHA — A fabianática doida sequestrou a Rosário e a Chayene!?

TOM — A Rosário é só uma isca pra atrair o Inácio, que já tá indo ao encontro delas. Eles vão tentar negociar a liberação.

CIDA — Será que não é melhor a gente avisar que não vai ter show?

KLEITON — Melhor não, gente. Acho que a Rosário não ia gostar nada das

empreguetes deixarem outro furo...

Na preocupação de todos, corta para:

CENA 6/ galpão/ Interior/ Dia.

Abre em Rosário amarradinha a Chayene.

ROSÁRIO — Realmente, é pra eu desistir da minha carreira mesmo, viu? No dia da grande volta das Empreguetes, eu sou sequestrada!

CHAYENE — E eu, que não termino nunca de pagar por meus pecados? Tudo de ruim que fiz foi por medo de que tu me tirasse meu sucesso. E o pior é que ainda errei de curica!

ROSÁRIO — Se tivesse focado na sua carreira, Chayene, ninguém ia te tirar nada! (t) Cê tem talento, carisma, cê é uma estrela!

CHAYENE — Tu também é uma cantora de patola cheia. E o teu tempero... Agora que tamo assim, ficando amiguinha, tu bem podia cozinhar pra mim, de vez em quando... Eita, que chega agüei!

Rosário revira os olhos, impaciente, tensa. Corta para:

CENA 7/ estradinha de acesso ao galpão/ ambiente. Exterior/ Dia.

Furgão do Bufê chega numa curva da estrada de onde se avista o galpão, já próximo.

INÁCIO — Pela indicação do GPS o galpão deve ser aquele ali. Melhor cês saltarem aqui e seguirem a pé, pra não dar na vista.

FABIAN — (em pânico) Eu detesto filme de ação, bonito! Vou embora!

AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO ANÚNCIO NO ESTÍMULO À LEITURA

Géssica Pereira Monteiro Rangel

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro

Eliana Crispim França Luquetti

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro

Campos dos Goytacazes – Rio de Janeiro

RESUMO: Neste trabalho pretendemos construir uma reflexão acerca de um anúncio selecionado da campanha Hollywood da empresa Hortifrutti, vinculado em mídia digital e em painel de mídia exterior (Outdoor), estabelecendo assim um diálogo com as características do gênero anúncio e sua importância no processo de formação de leitores com ênfase em contextos escolares. Trata-se de um estudo a partir de informações cedidas pelo site da empresa, baseado nos princípios e fundamentos da análise do discurso segundo o autor Orlandi (2002). Juntamente com o estudo aqui proposto, esse trabalho se apropria do resultado adquirido dos encontros promovidos em uma turma de EJA da Escola Municipal Maria Lúcia localizada em Campos dos Goytacazes- RJ, cujos apontamentos destacaram a relevância do gênero anúncio no processo de formação de leitores. Desse modo, partindo do pressuposto

que no contexto escolar uma das prioridades é a aproximação do aluno com a leitura, de forma que ele queira ler e aprender o seu idioma, esse estudo procura atentar para o gênero anúncio como um facilitador em potencial.

PALAVRAS-CHAVE: Anúncio, formações de leitores, sociedade, escola.

ABSTRACT: In this work we intend to construct a reflection on a selected advertisement of Hortifrutti's Hollywood campaign, linked in digital media and outdoor media panel (Outdoor), thus establishing a dialogue with the characteristics of the advertising genre and its importance in the process of training of readers with an emphasis on school contexts. It is a study based on information provided by the company's website, based on the principles and foundations of discourse analysis according to the author Orlandi (2002). Together with the study proposed here, this work appropriates the results obtained from the meetings promoted in an EJA class at the Maria Lúcia Municipal School located in Campos dos Goytacazes, RJ, whose notes highlight the relevance of the ad genre in the reader formation process. Thus, based on the assumption that in the school context one of the priorities is the student's approach to reading, so that he wants to read and learn his language, this study seeks to consider for the ad genre as a potential facilitator.

INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos na principal temática desse artigo, primeiramente, precisamos ressaltar que quando tratamos do gênero anúncio vinculando-o a uma empresa específica, não estamos acordando de nenhuma forma com os princípios e valores que regem as relações comerciais em uma sociedade de consumo, estimulados por campanhas publicitárias diversas. É bem sabido que o discurso persuasivo característico desse gênero tem o poder de construir padrões e estereótipos na população. Sabemos, pois, que essa força de influência em massa faz parte de um cenário capitalista que não se estabeleceu ontem, e sim ao longo da história, mas não cabe aqui nos aprofundarmos nessa discussão.

Nesse sentido, quando falamos em anúncio publicitário esperamos estar percorrendo por vias imparciais, no qual a principal finalidade está em expor as qualidades que esse gênero possui, utilizando como modelo o anúncio da empresa Hortifrutí, segmento comercial que se destaca por meio de campanhas criativas que chamam a atenção do interlocutor, fazendo-o testar involuntariamente suas habilidades de leitura e interpretação. A imagem atrelada a um jogo discursivo que vai além do falado e o não falado, nos permite compreender que o texto possui exterioridades (Orlandi, 2002) que precisam ser consideradas na construção do sentido.

Diante disso, acreditamos que quando criamos um elo entre os conhecimentos de mundo que o aluno possui com os novos conhecimentos que precisam ser adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa, as aulas ficam mais significativas. Criar contextos de discussões estimula a criticidade no pensamento, tal feito é fundamental para a aquisição de competências linguísticas que permitam transformar alunos em autores nos diversos contextos de suas vidas. Nesse sentido, a experiência com o gênero anúncio em uma turma de 23 alunos da 5^a fase do 1º ciclo EJA (Educação de Jovens e Adultos) da Escola Municipal Maria Lúcia localizada em Campos dos Goytacazes- RJ, nos permite concluir que ainda existe muito a ser pesquisado no que tange o ensino de língua e leitura nas escolas.

Desse modo, além de retratar as nossas percepções acerca do gênero anúncio, a força motriz desse trabalho está no incentivo a autonomia e autoestima no processo de formação de leitores. Falar em autonomia por meio de um gênero que procura condicionar ações e pensamentos, a princípio, pode parecer contraditório, entretanto, para criticar é preciso entender. Assim sendo, o aluno precisa adquirir competências linguísticas que o permita ter suas próprias convicções.

O GÊNERO ANÚNCIO E SUAS ESPECIFICIDADES

A noção de anúncio, em sua definição, está vinculada com o compartilhamento de uma informação em massa para fins comerciais. Esse gênero textual tem como principal objetivo vender algo de forma persuasiva e criativa. É um gênero capaz de influenciar ideias e comportamentos quando alcança um grau de reconhecimento. Nesse sentido, falar em anúncio repercute no poder de influência que esse gênero textual tem.

Quando utilizado no contexto escolar, esse gênero textual promete gerar efeitos diferenciados, ele aproxima o aluno do texto por suas propriedades, às vezes ao utilizar o humor, por exemplo, ele estimula intrinsecamente a leitura pelo conhecimento prévio que o leitor recorre para seu entendimento. Esse seu poder de cativar a atenção por características próprias do texto anúncio, é o que permite entender que a leitura pode ser estimulada de diversas formas.

Por meio desse gênero, é possível levar para o contexto escolar a leitura de mundo dos alunos juntamente com o estímulo do seu potencial de análise. Maingueneau (p.20, 2004) diz que “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável”. Falar em análise no processo de formação de leitores é romper com a limitada decodificação do código, ou seja, é tornar o leitor mais reflexivo, ampliando a sua forma de olhar e compreender o texto. Não seria apenas fazer a leitura e interpretar o texto, mas compreendê-lo em sua essência, dialogando com as questões sociais e com a exterioridade que cerca o texto emitido. De acordo com Orlandi (2002),

Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (Orlandi, 2002, p. 16)

Concordando com o autor, quando o professor recorre aos diversos gêneros, em específico, ao anúncio, ele está considerando todas as possibilidades que o estudo da língua permite. O anúncio provoca uma inquietude no leitor pela forma como o texto é construído, e uma vez decodificado o código, para que a mensagem seja interpretada os alunos precisam ser motivados a refletir, adquirindo uma postura mais questionadora e reflexiva.

Desse modo, a capacidade de se apropriar de um texto nas diversas situações cotidianas, possibilita que o aprendiz desenvolva as suas habilidades na leitura e portanto, seu interesse e sentimento de pertencimento ao processo de formação de leitores. Nesse sentido, criar o hábito de refletir criticamente sobre os diversos textos, nos diversos contextos sociais, é permitir que o aluno adquira autonomia,

restabelecendo, portanto, sua autoestima na aquisição de saberes.

ANÁLISE DO DISCURSO: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DOS ANÚNCIOS DO HORTIFRUTI

Nos tempos de hoje é possível observar que as empresas estão cada dia mais preocupadas com a imagem e a forma como os seus produtos e serviços são vistos pela sociedade. Destacando-se no segmento comercial de frutas e hortaliças, o Hortifruti é uma empresa reconhecida no Estado do Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo, com destaque, pela utilização de anúncios criativos e bem-humorados em suas campanhas publicitárias.

Por intermédio de um estudo mais detalhado sobre sua história, publicidades e projetos, observamos que existe uma coerência no que tange ficção e realidade, tais como o uso de filmes e assuntos atuais aliados a imagem dos seus produtos. As campanhas publicitárias são hoje um recurso em potencial para estimular a leitura e interpretação, uma vez que essas exploram diversos contextos para a construção do sentido pelos leitores.

Ao completar 20 anos de existência, no ano de 2009, o Hortifruti foi homenageado com uma exposição na estação do Metrô da Carioca, no Rio de Janeiro, a mostra “Exposição Hortifruti: o caminho natural de um sucesso”, expôs ao público outdoors que fizeram parte das campanhas de sucesso da empresa. E é dentro desse contexto, que selecionamos o anúncio “Dois milhões de Francisco”, para ser analisado seguindo as três etapas dentro do método de Orlandi (2002, p. 78).

Nesse sentido, iremos expressar, brevemente, nossa compreensão de cada etapa segundo o autor (Orlandi, 2002); a primeira etapa (Texto- Discurso) se dá para o analista “no contato com o texto”, no qual nós, exercendo o papel de analistas, faremos a relação entre “o que não foi dito, com o que poderia ser dito”; a segunda etapa (Formação discursiva) e terceira etapa (Formação Ideológica) acontece por meio da “passagem do objeto discursivo para o processo discursivo”, nesse aspecto a interpretação feita pelo analista segundo Orlandi (2002, p.78) é dada por meio da relação feita entre língua e história para a produção do sentido, no qual para a compreensão do texto faz-se necessário investigar os classificados pelo autor como efeitos metafóricos.

Diante do exposto, podemos dar prosseguimento à análise do anúncio “Dois milhões de Francisco”, em consonância com o cartaz do filme “2 filhos de Francisco”, no qual as imagens seguem a baixo:



Fonte: <http://hortiflix.com.br/>



Fonte: site de busca

Inicialmente, no primeiro contato com o anúncio do Hortifrutti já podemos notar que é por meio da paródia e metáfora, que eles montam o texto visual e escrito. Comparando as duas imagens, podemos observar que eles buscam por bastante semelhança na composição de cores e acessórios. No sentido que as cores dos cartazes são próximas e os instrumentos musicais dão veracidade ao discurso. O filme

real “Dois filhos de Francisco” retrata a história antes da fama dos cantores Zezé de Camargo e Luciano, fazendo um retrospecto até as condições presentes de sucesso e fama. Parafraseando com esse contexto, chegamos a algumas conclusões:

- a. Encontrar uma conexão entre os seus produtos e o filme é o principal objetivo em suas campanhas, nesse sentido, o local de origem dos seus produtos, nesse caso o milho, é o mesmo da história do filme: o campo. O lugar em comum tornou-se um elemento importante para na produção de sentido pelo leitor.
- b. Não é somente os cantores que podem “Estourar” virando sucesso para o público que se identifica com suas músicas. De acordo com o anúncio da empresa, o milho também “estoura”, e sendo um milho de qualidade, “estourar” torna-se garantia de qualidade do ingrediente principal da receita pipoca, que foi implicitamente citada, permitindo, portanto, dizer que: “eles saíram do campo para estourar na Hortifrut”. Sim, eles fizeram alusão a uma receita típica que se faz com o milho e aproveitaram os múltiplos sentidos do verbo “estourar”, fazendo assim um jogo de palavras cheio de humor e criatividade.

Desse modo, quando falamos nas qualidades de um anúncio na formação de leitores estamos falando do arranjo que compõe esse texto. Nesse anúncio, por exemplo, tivemos uma combinação de elementos para serem observados e os nossos conhecimentos de mundo foram acionados a fim de dar significado ao texto. De forma tão breve, sem muita delonga, o texto falou pelas entrelinhas. Por esse motivo, escolhemos o anúncio do Hortifrut para validar as discussões levantadas, por permitir que se construa uma relação de interesse com a leitura.

UM BREVE RETROSPECTO DA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO ANÚNCIO EM UMA TURMA DE EJA

A partir das experiências com a turma de EJA, julgou-se necessário caracterizar, inicialmente, a turma na qual foram realizados os estudos. A turma era composta por alunos de diferentes idades. A professora regente nesse período relatou que eram 28 alunos matriculados em uma escola pública do município de Campos dos Goytacazes-Rio de Janeiro, sendo que somente 23 alunos frequentavam as aulas. Uma questão importante, era a preocupação com a segurança no horário de aula das turmas de EJA devido ao alto índice de violência do turno da noite, sendo necessário policiamento na escola. Nesse aspecto, é possível ter algumas percepções superficiais sobre o contexto de ensino e o público dos alunos dessa escola.

A partir das informações cedidas provenientes de uma realidade pouco motivadora, foram propostas estratégias de leitura e escrita que pudessem subsidiar a prática docente, bem como, possibilitar aos alunos momentos de encantamento e

reflexão a partir da leitura. Nesse sentido, utilizou-se uma sequência didática no ensino de gêneros textuais à luz das teorias de SCHNEUWLY e DOLZ, 2006, de modo que a principal preocupação se fundou na reconciliação dos alunos com sua autoestima e autonomia.

Todas as aulas foram elaboradas utilizando uma dinâmica que envolvesse teoria e prática, para que assim todos pudessem compreender sistematicamente e significativamente os gêneros selecionados, sendo eles: Anúncio, Charge e Paródia. Para cada gênero a pesquisa obteve resultados diferenciados no quesito participação e entusiasmo. Ainda que a pouca convivência não provoque grandes modificações, a proposta buscou aproveitar o curto espaço de tempo como forma de iniciativa e estímulo no percurso do aluno leitor. Abrir espaços de diálogo sobre o texto, respeitando e apresentando algumas das diversas formas existentes, despertou assuntos que trouxeram conhecimento e entrega por parte dos envolvidos.

Concordando com Dionísio (p. 29, 2005) quando diz que “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” É importante que os gêneros sejam conhecidos e reconhecidos pelos alunos, pois assim a leitura flui espontaneamente em todos os contextos no qual o sujeito está inserido.

Nesse sentido, esse trabalho, firmou-se nos resultados obtidos em aula, no estudo sobre o gênero anúncio. Para esse momento, inicialmente discutiu-se sobre suas principais questões, conceituando-o, caracterizando-o, exemplificando-o. Reportar os conhecimentos de mundo dos alunos dentro da temática proposta foi um dos objetivos, uma vez que o contexto de ensino-aprendizagem tornou-se mais significativo pelas contribuições compartilhadas sobre o assunto. Em um segundo momento, os alunos precisavam se organizar em grupos, para que assim pudessem em consenso, escolher uma imagem dentre as diversas opções oferecidas. Desse modo, buscou-se criar um espaço de diálogo, em que a produção criativa de texto fosse explorada à luz dos conhecimentos fomentados sobre o gênero anúncio. A ilustração abaixo, retrata um dos trabalhos apresentados por um grupo de 4 alunos, no qual no cartaz está escrito: “*Aqui não existe mulher feia, existe mulher que não conhece a consultora dos produtos da Natura e Avon!*”.



Fonte: Acervo da pesquisa

Para a avaliação do resultado da atividade proposta, foi levado em consideração percepções além dos elementos constitutivos textuais, levou-se também em consideração a motivação do grupo, a participação e as habilidades criativas e experienciais. Uma das alunas pertencentes ao grupo que elaborou o anúncio do cosmético era vendedora de produtos de beleza, e notou-se que todos os integrantes aproveitaram as informações para construção do anúncio. É importante ressaltar que cada grupo se apropriou de suas experiências de vida desde a escolha da imagem que seria utilizada até a construção do cartaz. Em outro grupo, por exemplo, um dos integrantes havia trabalhado em um supermercado. O grupo no qual ele pertencia, optou pela imagem de uma fruta para construção do seu anúncio.

Nesse sentido, observou-se que a proposta de despertar os sujeitos envolvidos para leituras intrínsecas no dia-a-dia, leituras essas, muitas vezes feitas de modo desatento e espontâneo, foi de suma importância. Assim, conclui-se que a partir do momento que a criticidade e atenção do leitor é despertada, todo tempo e espaço com o texto torna-se valorizado.

Portanto, consideramos preponderante, que o processo de formação de leitores em turmas de EJA, sejam incentivadores da identidade sociolinguística do aluno e suas experiências de leitura, onde quer que ele esteja. Todos os alunos possuem singularidades de uma vida que vai além do uniforme, com falares próprios, sentimentos e sensações que transbordam na interpretação de um texto. De acordo com Bagno (2009),

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar

dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir ou condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; (Bagno, 2009 p. 39-40)

Nesse sentido, de acordo com o autor, as normas da língua e todas as suas especificidades precisam ser estudadas, mas o respeito ao que foge do padrão normativo precisa ser respeitado. Quando falamos em formação de um aluno leitor, é perceptível que o professor precisa compreender a importância da leitura como um processo gradativo, onde a formação escolar e social que indivíduo recebe se completam. Essa compreensão da leitura como um processo social que acontece dentro e fora do contexto escolar, é fundamental para a conquista de uma nova realidade nas salas de aula.

Quando o professor busca por novos conhecimentos que melhor qualifique sua prática, ele abre a porta da sala de aula para novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem. O professor vivendo a realidade do aluno na condição de aprendiz, adquiri um olhar diferenciado que reflete na preparação de suas aulas. É por meio da busca por novos caminhos, novos saberes, que o professor adquiri seu caráter investigador, cuja a criticidade passa a ser um recurso para a auto avaliação de sua atuação. Nessa perspectiva, de acordo com Freire (2014)

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que os iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2014, p. 39)

Portanto, de acordo com o autor, o docente precisa habituar-se a refletir sobre suas ações, compartilhando esse hábito com os seus alunos, visto que, o processo de ensino- aprendizagem constitui-se de saberes teóricos atrelados a uma prática que permita ao aluno atribuir significado aos conhecimentos adquiridos por meio do pensamento crítico.

Desse modo, o processo de formação de leitores precisa ser compreendido como um ciclo, onde professores e alunos possuem papéis igualmente fundamentais, uma vez que para ser um professor formador de leitores se faz necessário compreender e conhecer as especificidades da leitura, sendo aluno constantemente na busca por conhecimentos que potencialize suas aulas. Desenvolvendo assim, progressivamente o potencial crítico e o exercício da autoria entre docentes e discentes, que influenciarão na formação de alunos criativos, com plena segurança de suas competências

linguísticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a partir do estudo feito, podemos perceber que leitores são leitores em qualquer ambiente. Seja na escola ou na rua, interpretar bem um texto, faz parte da vida, uma vez que anúncios estão por toda parte para contribuir com exercícios de leitura que levam o leitor a aprimorar ainda mais suas habilidades de interpretação de texto.

Nessa perspectiva, dinamizar o contexto escolar com práticas de leituras que aproximam o aluno do texto. Trata-se de acertar uma grande falha na comunicação entre o aluno e o professor, uma vez que é a partir da comunicação que se inicia o processo de aquisição de saberes, e é por meio da mesma que as diversas formas de linguagem se manifestam.

Falar em comunicação é tratar a sala de aula como um ambiente rico em singularidades que se completam e fazem parte de um só processo de aprendizado. De acordo com Oliveira (2009, p. 27) “A constância desse processo é o que se chama educação, que se trata uma forma menos ou mais consciente de perceber, ser, pensar e agir”. Nesse aspecto, o aluno precisa se apropriar dos conhecimentos adquiridos de forma significativa e com autonomia. Segundo Lajolo (2005) “Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”.

Concordando com os autores, é preciso acabar com a dicotomia entre o que se aprende na escola, e o que se aprende na vida em sociedade, fazendo, portanto, que esse paralelo se unifique para que a formação do leitor seja completa e para a vida. Assim sendo, não há como formar leitores se essa prática não for alimentada no dia a dia do professor. Para que essa prática aconteça, é preciso entender que a leitura é um importante instrumento social, e seu processo de ensino aprendizagem deve acontecer de forma significativa, contextualizada, a fim de que possa superar os fins exclusivamente acadêmicos, tornando-se um hábito prazeroso e cotidiano.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997, 144p.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: 1998.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo : Ática, 2005.

MAINIGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação/ Dominique Maingueneau : tradução de Cecília P. de Souza e Silva**. Décio Rocha – 3. Ed. – São Paulo : Cortez : 2004.

OLIVEIRA, Sérgio Wagner de. **Formação e trabalho de professores**. Lavras : Ed. UFLA,2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo : Pontes, 4^a edição, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11, p.5- 16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

AS FORMAS PRONOMINAIS TU, VOCÊ E O(A) SENHOR(A) NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ-PARÁ

Raquel Maria da Silva Costa

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Linguagem
Cametá –Pará

Karina Pereira Castro

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Linguagem
Cametá –Pará

Kéttelen Mayara Tavares Brito

Universidade Federal do Pará, Faculdade de
Linguagem
Cametá –Pará

escolaridade (médio e superior), totalizando 64 participantes. Na fala dos 16 informantes-base, obtivemos 527 dados de uso de Tu, Você e o(a) Senhor(a), os quais foram analisados quantitativamente e qualitativamente. Os resultados apontaram 307 ocorrências da forma pronominal tu, 182 de você e apenas 38 da forma o(a) senhor(a), o que corresponde, respectivamente, a 58.3%, 34.5% e 7.2%. No âmbito do Sociofuncionalismo, ao avaliarmos a correlação entre variável dependente e variáveis independentes pelo princípio da marcação, verificamos que a forma tu é menos marcada na linguagem cametaense, considerando-se a distribuição de frequência e a complexidade estrutural. A forma você, de menor frequência e maior complexidade estrutural e cognitiva, por isso mais marcada, encontra predileção, nos contextos mais marcados.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes de referência à segunda pessoa, Variação linguística; Princípio da marcação.

ABSTRACT: This article presents a study of the alternation of pronominal forms of reference to the second person, Tu/Você/o(a) Senhor(a), in the subject function, in the Portuguese spoken in the urban area of Cametá. It adopts, as a theoretical framework, the postulates in the Linguistic Variation and Change Theory. Our research intends to analyze the role of linguistic

RESUMO: Este trabalho apresenta um estudo sobre a alternância das formas pronominais de referência à segunda pessoa, Tu/Você/o(a) Senhor(a), na função de sujeito, no português falado na zona urbana de Cametá/PA. Adota, como quadro teórico, os postulados teóricos da Teoria da Variação e Mudança Linguística. Objetiva analisar o papel de fatores linguísticos e extralingüísticos ou sociais como motivadores do comportamento variável de tu/você/o(a) senhor(a) em função de sujeito. O *corpus* contém dados de interações face a face de 16 grupos focais, cada qual constituído por 04 sujeitos participantes, sendo um o informante-base, todos cametaenses, estratificados de acordo com a faixa etária (21 a 29 anos e 32 a 42 anos), o sexo/gênero e o nível de

factors and of extralinguistic or social factors as motivators of the variable behavior of *tu/você/o(a) senhor(a)* in the subject function. The corpus contains data of face to face interaction of 16 focus groups, each one constituted by 04 (four) participant individuals, with one being the basis informant, all born in Cametá, stratified by age (21-29 years old and 32-42 years old), gender (male and female) and level of education (high school and higher education), totalizing 64 participants. By the basis informants speech, we got 527 data uses of *Tu, Você e o(a) Senhor(a)*, which were quantitatively and qualitatively analyzed. The results pointed 307 occurrences of the pronominal form *tu*, 182 of *você* and only 38 of *o(a) senhor(a)*, which represents, respectively, 58.3%, 34.5%, e 7.2%. Within the Social functionalism, evaluating the correlation between dependent variable and independent variables by the principle of marking, we noted that the form *tu* is less marked in the language of Cametá, considering the distribution of frequency and structural complexity. The form *você*, that presents less frequency and greater structural and cognitive complexity, hence more marked, finds predilection, in more marked contexts.

Key-words: Pronouns of reference to the second person; Linguistic variation; principle of marking.

1 | INTRODUÇÃO

O Português Brasileiro (doravante PB) possui um pronome pessoal do caso reto de segunda pessoa *tu* usado para se referir à pessoa com quem se fala, porém se observa, em algumas regiões do Brasil, com base em trabalhos já realizados sobre este pronome, como os de *Andrade (2004)* , *Santos (2010)*, *Modesto (2006)*, *Oliveira (2007)*, *Alves (2011)*, *Herônio (2006)* que ele está cedendo espaço na fala para o pronome de tratamento *você*, passando este a ganhar valor de pronome pessoal e constituindo-se um dos elementos linguísticos mais recorrentes para se dirigir a qualquer pessoa.

Em função disso, surge o interesse em investigar este fenômeno em variação na língua de uso cotidiano dos falantes cametaenses, para verificar até que ponto fatores sociais como *relações interacionais hierárquicas* (simétricas e assimétricas) e fatores linguísticos como: *referência do pronome* (genérica e específica), *paralelismo*, *tipo de discurso* e *tipo de frase* podem condicionar o uso alternado entre *tu, você e o(a) senhor(a)*.

Para alcançarmos tal objetivo, conjugamos duas bases teóricas da linguística: a *Teoria da Variação e Mudança linguística e o Funcionalismo*. À luz da Teoria da Variação, que considera o estudo da língua em seu contexto sociocultural dentro de uma comunidade de fala, pretendemos compreender a variação das formas de referência à segunda pessoa, através da combinação da estrutura social, pela observação das variáveis sexo/gênero, nível de escolaridade e faixa etária, à estrutura linguística, na possibilidade de depreendermos e sistematizarmos o caminho desta variação na língua

falada. Associado à interferência das variáveis sociais neste estudo, acrescentaremos também a análise da interferência dos diferentes estilos linguísticos, no uso alternado das formas *Tu*, *Você* e *o(a) Senhor(a)*, motivados pelo contexto de fala.

Para a análise da influência de tais fatores linguísticos e sociais sobre a variável linguística aqui estudada, pretendemos, como objetivos: 1. Investigar se o pronome *tu* é favorecido quando usado em referência a um locutor específico, e o pronome *você* quando utilizado em *referência genérica*; Observar se a codificação explícita precedente dos pronomes *tu*, *você* e *o(a) senhor(a)* favorece a codificação destas mesmas formas sequencialmente na sentença, gerando assim a manutenção de *tu*, *você* e ou *o(a) senhor(a)* na cadeia da fala; Examinar qual o tipo de discurso, *fala própria, relatado do próprio falante ou relatado de terceira pessoa* que mais pode favorecer o uso das formas *tu*, *você* e *o(a) senhor(a)* na fala da comunidade investigada; Analisar se o *tipo de frase*, afirmativa, interrogativa, negativa e exclamativa, constitui-se um fator motivador da escolha entre uma das formas de segunda pessoa *tu*, *você* e *o(a) senhor(a)*; Investigar o uso das formas *o(a) senhor(a)*, *tu* e *você* nas relações interacionais simétricas e assimétricas, levando em consideração se o fator proximidade/intimidade e distância social/ relação não íntima contribuem para a escolha desses pronomes na fala dos cametaenses da zona urbana.

Assim, este trabalho compõe-se de 3 itens, além da introdução e das considerações finais. No primeiro item, apresenta-se os aspectos teórico-metodológica da Sociolinguística laboviana/variacionista (WEINREICH, LABOV; HERZOG, 2006). Posterior a isso, no segundo item, apresentaremos a orientação teórico-metodológica da Sociolinguística quantitativa que subsidiará a coleta e tratamento dos dados, no programa estatístico GOLDVARB. Por fim, exporemos a descrição e a análise dos resultados sobre as formas pronominais de referência à segunda pessoa, na função sintática de sujeito da oração: *tu*, *você* e *o(a) senhor(a)*, no Português falado na zona urbana do município de Cametá-PA.

1.1 A Sociolinguística Variacionista

Os estudos sociolinguísticos são ampliados pelos trabalhos desenvolvidos por Labov na década de 70. Na tentativa de sistematizar a variação e descobrir os padrões que a regem, o autor encontrou a solução para o dito problema através da estratificação social e avaliação social das variantes linguísticas, tanto no estudo sobre a centralização dos ditongos (ay) e (aw) na comunidade de fala da ilha de Martha's Vineyard ([1962], 1963), no estado de Massachusetts (EUA), quanto no estudo sobre a estratificação do /r/ na cidade de Nova Iorque (1966), em lojas de departamento, sob a orientação de Weinreich.

Dessa forma, a Sociolinguística inova os trabalhos desenvolvidos pelas tendências linguísticas anteriores na medida em que apresenta a língua como um sistema heterogêneo, em que o falante pode lançar mão de diferentes formas linguísticas para

se expressar, e a opção por uma variante, em detrimento de outra, não ocorre de forma aleatória, mas condicionada tanto por fatores de ordem social como linguísticos.

A língua, assim, passa a ser compreendida como um sistema dinâmico, em que a fala é o seu mecanismo de mudança. O objeto de estudo da sociolinguística é, portanto, a própria diversidade linguística. E assim, a fala torna-se a principal fonte de riqueza e pesquisa para os estudos sociolinguísticos. A língua falada deve ser descrita, analisada e documentada em seu uso real, no seio da comunidade de fala da qual faz parte. Tal comunidade é constituída, por conseguinte, de sujeitos falantes que dominam o mesmo conjunto de regras linguísticas e interagem entre si por meio de uma teia comunicativa.

O ambiente social em que o sujeito falante encontra-se inserido será um fator decisivo nessa escolha, assim como as relações sociais que os falantes estabelecem entre si, como no caso das formas pronominais em estudo. Para Labov (1982), a heterogeneidade é parte íntegra da economia linguística de uma comunidade, necessária para satisfazer as demandas linguísticas da vida cotidiana.

Weinreich, Labov e Herzog (2006) pressupõem que a variação existente na forma atual de uma dada língua (sincrônica) representa o desenvolvimento diacrônico que esta língua vem atravessando no decorrer dos tempos, tendo-se assim a coexistência de diferentes estágios de uma mesma língua num dado momento da história. É seguindo este pressuposto que nos empenhamos em analisar os fatores condicionantes do fenômeno em estudo.

Para Labov (2004), a análise da variação envolve primeiro a observação da variação, isto é, que “há duas formas alternativas de dizer a mesma coisa e depois a “procura pelo ambiente mais recorrente em que esta variação ocorra, a fim de aplicar o princípio de contabilidade”. (LABOV, 2004, p. 03 – tradução nossa). A definição assim de uma variável linguística requer o estabelecimento de um conjunto fechado de fatores linguísticos e não linguísticos, ao qual se aplicam os axiomas da teoria da probabilidade. Então, a principal tarefa é encontrar e definir as variáveis independentes que serão incluídas no estudo. LABOV (2004) afirma que tais parâmetros em análises sociolinguísticas podem levar a resultados bastante interessantes acerca do fenômeno em estudo.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é orientado pelos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística quantitativa ou modelo laboviano e pela perspectiva funcionalista de análise da língua, os quais pressupõem a não existência de estudos linguísticos desvinculados de fatores sociais, discursivos e contextuais e/ou estilísticos. Para a coleta dos dados e constituição do *corpus*, adotou-se a proposta de Eckert (2012), da *terceira onda* de estudos da variação e mudança linguística, a qual se volta para

a depreensão do significado social intrínseco às variáveis em estudo. Dessa forma, nesta pesquisa focou-se a coleta de dados nas comunidades de prática ‘profissões’ tendo em vista a apreensão, no cerne das atividades e interações profissionais desenvolvidas pelos sujeitos falantes, a correlação entre o grau de proximidade/intimidade (solidariedade) e distanciamento (poder) estabelecida durante as relações sociais, e como tais relações influenciam na escolha das formas de referência à segunda pessoa pelo sujeito. Portanto, compreendemos comunidades de prática como grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem a fazê-lo melhor, a partir da interação regular e dos interesses em comum que possuem, no interior de uma atividade que a comunidade compartilha.

Esta coleta deu-se por meio da técnica de grupo focal, de comunidades de prática, e, por isso, nem sempre delimitamos somente um tipo de rede social, haja vista que nosso interesse voltava-se para o profissional de maior status dentro daquela comunidade de prática e para a relação deste com os outros participantes, o que poderia ser manifestada pelo uso de *tu, você e o(a) senhor(a)*. A partir do informante-base, escolhíamos os outros participantes de acordo com as características sociais de interesse neste estudo, e as relações sociais que mantinham com aquele.

Os eventos de fala que constituíram o *corpus* para análise foram obtidos por meio de 16 gravações de situações interacionais, em cada uma dessas situações comunicativas face à face, contamos com a participação de um grupo focal constituído por 04 sujeitos-informantes, sendo que um, dentre os quatro, foi o nosso informante-base. Temos, portanto, 16 sujeitos-informantes-base, interagindo cada um com mais três interlocutores, o que corresponde a mais 48 sujeitos informantes, todos também cametaenses, totalizando 64 sujeitos interactantes envolvidos na amostra. Estes 16 sujeitos que participaram da pesquisa foram estratificados de acordo com faixa etária (08 na faixa etária I - 21 a 29 anos e 08 na faixa etária II – 32 a 42 anos); escolaridade (08 informantes com Ensino Médio e 08 com Ensino Superior); e sexo (08 do sexo masculino e 08 do sexo feminino).

O interesse, portanto, em adotar o grupo focal não é o aprofundamento de uma ideia ou tema específico a ser analisado a posteriori, já que trabalhamos com alternância pronominal, mas simplesmente a necessidade de se obter, em maior frequência, o uso de tais pronomes em interação face a face, contando que todas “as informações trazidas pelo participante podem ser identificadas como dados do grupo” (ANTONI *et al.*, 2001, p. 41).

O critério para a seleção dos informantes-base que compuseram a amostra não foi aleatório e nem subjetivo, mas sim orientado por uma enquete realizada com os moradores da zona urbana do município de Cametá, através de duas formas de coleta de opiniões: a primeira se deu por meio do site de relacionamento *facebook* e a segunda por meio de um questionário impresso. Assim, os dezesseis informantes-base deste estudo foram escolhidos na e pela comunidade investigada pelo seu nível de significância e status social adquiridos pela profissão que exercem.

E a escolha dos outros três interlocutores de cada grupo focal se deu a partir de uma rede de relações sociais e profissionais entre eles e o informante-base, em conformidade com os princípios da *semântica do poder* - “mais velho que”, “pais do”, “empregador do”, “mais rico do que”, “mais forte do que”, e “mais nobre do que” ou “mais poderoso do que” [e desconhecido do] e *semântica da solidariedade* - “participou da mesma escola [amigos, colegas, casados]” ou “têm os mesmos pais” ou “exercem a mesma profissão. (BROWN; GILMAN, 1960, p. 257- 258). Dessa forma, configurou-se o grupo focal: *informante-base*; interlocutor de *relação assimétrica superior* (manifestando poder sobre o informante-base); *interlocutor de relação assimétrica inferior* (o informante-base manifestando poder sobre este) e interlocutor de relação simétrica (informante-base e interlocutor mantendo relações solidárias).

Os traços sociais e as relações profissionais e/ou pessoais dos sujeitos-informantes participantes da pesquisa foram definidos intencionalmente com o objetivo de observarmos se há diferenciação ou não na forma de referência e estilo de fala empregada ao outro, e se isto é decorrente do status do interlocutor ou da relação social mantida com este, instituída não somente durante a conversação, mas na comunidade cametaense. Assim, refinamos a abrangência do foco de nossa análise, para grupos sociais mais específicos de fala, com o intuito de atentarmos, por meio de interações sociais simétricas e assimétricas, se de fato estamos diante de sujeitos falantes com traços de líderes da mudança linguística. Analisar portanto, tipos sociais com alto nível de interação em diferentes redes sociais foi-nos oportuno, porque nos permitiu observá-los falando com pessoas com as quais geralmente falam no dia-a-dia, como amigos, familiares, colegas de trabalho e/ou funcionários. Então se há mudança em progresso, esta é resultado não do isolamento dos sujeitos em redes sociais mais densas e sim das diversas ligações diárias com outros sujeitos dos mais diferentes níveis sociais.

Os dados que compuseram o *corpus* desta pesquisa foram analisados pelo programa computacional GOLDVARB. A predileção, da base quantitativa de análise, incluindo a definição das variáveis independentes, tomadas como categorias de análise, parte do pressuposto de que as produções linguísticas do falante demonstram uma distribuição probabilística das variantes, em que uma pode ocorrer mais em um dado contexto e menos em outro, ou até mesmo nunca ocorrer em um dado contexto.

3 | TU VERSUS VOCÊ NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ

Com base nos pressupostos teóricos do Funcionalismo, atrelados à noção de variação da sociolinguística laboviana, pretendemos examinar restrições funcionais presentes na alternância entre *tu/você/o(a) senhor(a)*. De um total de 64 informantes, obtivemos 527 ocorrências de pronomes de segunda pessoa do singular *tu*, *você* e *o(a) senhor*, sendo 307 dados de *tu*, correspondendo a 58.3 % da amostra, 182

dados de você, correspondendo a 34.5% da amostra e 38 dados de *o(a) senhor(a)*, correspondendo a 7.2% dos dados da amostra, conforme tabela 01.

Forma pronominal de referência à segunda pessoa na função de sujeito	Frequência	Total De Dados
TU	58.3%	307
VOCÊ	34.5%	182
O(A) SENHOR(A)	7.2%	38
TOTAL DE DADOS		527

Tabela 01 - Frequência de ocorrência das formas pronominais de segunda pessoa no português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Fonte: própria

Das 38 ocorrências de *o(a) senhor* existentes no *corpus*, todas foram usadas em contextos de assimetria - de inferior para superior, o que reforça, ainda mais, os traços de estilo formal atrelado a tal variante. Desta forma, concebemos que o uso de um estilo mais formal pode estar atrelado às relações mais assimétricas e o uso do estilo menos formal, às relações mais simétricas. Então, o falante acomoda a sua fala aos traços do seu interlocutor, em uma tentativa de igualar a sua performance linguística ao status social e variedade que ele possui. Logo, a variação intrafalante existe em função da variação dos traços sociais do interlocutores.

De acordo com Labov (2001), as variantes alternam-se nas comunidades à proporção que os estilos de fala também se alteram. A mudança de estilo ocorre porque os papéis e os status sociais dos interlocutores, assumidos durante o processo interativo, sofrem transformações (BELL, 1984). Portanto, *tu*, forma menos marcada, é mais propício a situações de menor formalidade e *você* e *o(a) senhor(a)*, pronomes de distanciamento maior entre locutor e interlocutor, consequentemente mais formais, são mais marcados.

E a partir dos dados obtidos na tabela 01, refinamos a análise, agora somente atentando para as variantes *tu* versus *você* e levantamos um total de **489** ocorrências, sendo **307** da forma pronominal *tu*, e **182** do pronome de tratamento *você*, observado aqui como pronome de segunda pessoa do discurso, o que corresponde, respectivamente, a 62.2%, e 37.8% de percentual dos dados considerados na pesquisa. Na tabela abaixo, apresentamos as variantes, a porcentagem referente a cada uma das variantes e o valor total dos dados de nossa pesquisa. Seguem-se à tabela 02, exemplos das formas sob análise.

Forma pronominal de referência à segunda pessoa na função de sujeito	Aplicação/ Total	Percentagem
TU	307	62.8%
VOCÊ	182	37.2%
Total dos dados	489	100%

Tabela 02 - Frequência de ocorrência das formas pronominais de segunda pessoa – *tu* versus *você* no português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Fonte: própria

Tais resultados reafirmam nossa hipótese geral de que a forma pronominal *tu* é a mais corrente, como forma canônica de segunda pessoa, na linguagem oral dos falantes da zona urbana de Cametá. E por meio do peso relativo, podemos deduzir que não está sendo substituída por *você*, nesta variedade linguística, do Norte do Brasil, muito embora, neste estado sincrônico da língua, coexistam funcionalmente como pronome em referência à pessoa com quem se fala.

A permanência do uso de *tu* na linguagem cametaense, embora pertença a um cenário de concorrência e coocorrência com a forma *você*, pode ser justificada pela forte influência linguística portuguesa, persistente em nossa linguagem até nos dias atuais, haja vista que não houve a presença, no município, de processo imigratório de outras regiões e até mesmo de outros países, durante esses trezentos e oitenta anos (380) anos de fundação da cidade, o que vem a contribuir mais veementemente para a manutenção deste traço linguístico, cujas raízes históricas pronominais de segunda pessoa encontram-se bem fixadas nas formas linguísticas de nossos colonizadores, advindos de diversas regiões de Portugal, principalmente da Ilha dos Açores, segundo relatos de Silva Neto (1988) e Illari e Basso (2006), na tentativa de povoar e defender a região do Grão-Pará das invasões francesas e holandesas.

E este uso de *tu* gera uma identidade linguística atribuída a esta região Tocantina em relação ao uso de *você*, no falar de outras regiões, como Distrito Federal, Santos, Feira de Santana e Salvador, Boa vista, Macapá, Porto Velho entre outras localidades que possuem o *você* como forma de maior expressividade na linguagem oral, pois, se o mundo ganha sentido por meio das diferenças, a identidade é sempre a diferença.

A partir de agora olharemos para os fatores elencados pelo programa Goldvarb como os favorecedores da aplicação da regra variável em análise. Examinaremos, também, a validação ou não das hipóteses levantadas para a exploração do fenômeno em estudo bem como a atuação do princípio da marcação.

3.1 Paralelismo estrutural/linguístico

Tomado o fator *paralelismo estrutural/linguístico*, selecionado como primeiro grupo de fatores estatisticamente significativo à realização de *tu*, Segundo este princípio, a produção linguística, em série, repetidas vezes, de uma forma de segunda pessoa pelo mesmo falante, é influenciada fortemente pelo primeiro item da série.

Portanto, a presença de uma forma *tu*, como primeiro item de uma série de pronomes de segunda pessoa induzirá, o uso desta mesma forma, no decorrer de um período frasal ou turno de fala, de igual maneira que a ausência desta forma levará a sua não manifestação na fluidez do discurso

Paralelismo estrutural	Aplicação/total	Percentagem	Peso relativo
Não primeiro da série, precedido por <i>tu</i> – <i>tu-tu</i>	195/212	92%	0,854
Não precedido de forma pronominal, isolado na oração	42/69	60.9 %	0,387
Primeiro item da série, não precedido de forma pronominal	51/86	59.3 %	0,387
Não primeiro da série, precedido por <i>você</i>	18/117	15.4	0,077
Não primeiro da série, precedido por <i>o(a) senhor(a)</i>	1/5	20%	0,067
Total dos dados	307/ 489		

Tabela 03 - Atuação do paralelismo estrutural no uso *tu* versus *você* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Fonte: própria

Os resultados expostos na tabela 3 mostram que o paralelismo sintático entre a forma morfossintática *tu – tu* é mais produtiva para a realização da variante investigada, ou melhor, apresentou-se como o único fator que influencia na recorrência do pronome *tu*, com peso relativo de 0,854 e frequência percentual de 92%.

3.2 Tipo de interlocução/referência

Da mesma forma, podemos constatar a atuação do grupo de fatores *Tipo de interlocução/referência*, que apontou a forma *tu* como mais frequente em *referência indireta* e *direta* a um indivíduo, com peso relativo de 0,849 e 0,688 respectivamente de acordo com tabela 04.

Referência do pronome	Aplicação/ total	Percentagem	Peso relativo
Referência indireta/específica a um indivíduo	66/94	70.2%	0,849
Referência direta/específica a um indivíduo	59/81	72.8%	0,688
Referência ao próprio falante	25/38	65.8%	0.364
Referência genérica	16/21	76.2%	0.338
Referência indireta a um grupo	140/244	57.4%	0,320
Total dos dados	307/489		

Tabela 04 - Tipo de interlocução/referência do pronome na rodada binária *Tu* versus *você/o(a) senhor(a)*

Fonte: própria

O processo de referenciamento indireta/específica a um indivíduo foi concebido neste trabalho como sendo aquele que ocorre quando o falante volta-se a uma situação de interação anterior ao momento da situação comunicativa, acontecida com outro interlocutor, e acaba reportando-se, na interação discursiva “real”, ao discurso já ocorrido, numa espécie de “digressão conversacional”, como apontado por Modesto (2006, p. 96).

3.3 Tipo de frase

Avariável *tipo de frase* foi o terceiro grupo de fatores selecionado como favorecedor para o estudo da referência à segunda pessoa na linguagem em estudo. O tipo de *frase exclamativa*, conforme [60], apresentou maior percentual de frequência de ocorrência, para o uso da forma *tu*, 80%, e efeito de 0,882. As frases *interrogativas* (negativa e afirmativa), conforme exemplo [61], possuem valor bem abaixo das exclamativas, mas ainda assim possuem quantificação de efeito favorável à aplicação da regra, 65,1% e peso relativo de 0,596. Já as frases do tipo declarativa afirmativa e declarativa negativa possuem efeito desfavorecedor ao uso do pronome *tu*, demonstrando valores percentuais e peso relativo abaixo do ponto neutro, 0,488 e 0,315,

Tipo de frase	Aplicação/ Total	Percentagem	Peso Relativo
Exclamativa	16/20	80%	0,882
Interrogativa (negativa e afirmativa)	28/43	65.1%	0,596
Declarativa Afirmativa	236/375	62.9%	0,488
Declarativa Negativa	27/51	52.9%	0,315
Total de dados	307/489		

Tabela 05 - Tipo de Frase na rodada binária *Tu* versus *você* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA)

Fonte: própria

De acordo com os resultados, há mais probabilidade da forma *tu* ocorrer em frases exclamativas e interrogativas do que nas declarativas. Acreditamos que este fato seja reflexo de dois fatores: da situação interacional de coleta dos dados, na qual os participantes demonstravam-se à vontade para interrogar e exclamar algum fato ou situação ao seu interlocutor e até mesmo ao pesquisador/moderador, no decorrer da interação, e da situação conversacional, já que, semanticamente, *tu* representa o pronome usado nas relações de maior igualdade, envolvendo a *semântica da solidariedade*, sendo, portanto, a forma escolhida pelo falante para ser empregada quando há maior interação face a face. Isso acontece, porque, em enunciados do tipo “pergunta”, a interação comunicativa requer a presença mais específica de um interlocutor – eu-tu a quem se dirige a admiração, exclamação, surpresa, ênfase a aquilo que se diz ou questionamento, o que torna a relação comunicativa mais próxima entre falante/ouvinte, e como a forma *tu* é a mais usual e não parece denotar

distanciamento social, acaba sendo mais frequente para este tipo de frase.

Esta forma de conceber os dados é intensificada ainda mais quando olhamos para os fatores *declarativa afirmativa* e *declarativa negativa*, os quais desfavoreceram a forma *tu* e automaticamente favoreceram a *você*. O tipo afirmativo, com 236 dos 376 ocorrências encontradas no *corpus* é o fator de maior frequência estatística do grupo. Isto leva-nos a perceber que, em frases do tipo [62], quando a referência a um interlocutor é genérica, o falante dá preferência pela variante *você*, pois essa forma pronominal é preferida em situações interativas em que não há a presença de um interlocutor definido, e o discurso declarativo pode ser dirigido a mais de uma pessoa, um coletivo e não a um interlocutor definido, como o defendido pela nossa hipótese corroborada pelos dados.

3.4 Tipo de relação entre os interlocutores

E os dados revelaram que o emprego do pronome *tu* é mais recorrente nas interações simétricas (colegas de classe ou de mesma profissão e/ou trabalho, irmãos, amigos, pessoas da mesma idade, ou que possuem um mesmo *status social*) com percentual de 65.6% e **0,603** de peso relativo, como se pode notar na tabela 06, abaixo:

Tipo de relação entre os interlocutores	Aplicação/Total	Percentagem	Peso Relativo
Assimétrica 01 (de inferior para superior)	246/375	65.6%	0,603
Assimétrica 02 (de superior para inferior)	48/86	55.5%	0,246
Simétrica	13/28	46.4%	0,104
Total dos dados	307/489		

Tabela 06 – Tipo de relação entre os interlocutores na rodada binária *Tu* versus *você* do português falado na zona urbana do município de Cametá (PA).

Fonte: própria

A hipótese que tínhamos para este fator foi confirmada em parte, pois prevíamos que as *frases do tipo interrogativa*, por se caracterizarem como de entonação ascendente e de tom mais expressivo/emotivo, favoreceriam o uso da forma de segunda pessoa *tu*. Não foi, contudo, o fator de maior relevância do grupo, embora, como observado na tabela 5, este tipo de frase favoreceu o emprego da variante *tu*, com 65.1% de ocorrência e peso relativo de 0,596. Esperávamos que, em frases exclamativas, houvesse a preferência pela variante *você*, pois essa forma pronominal seria mais preferida em situações interativas em que não houvesse a presença de um interlocutor definido, já que o discurso declarativo e exclamativo pode ser dirigido a mais de uma pessoa, um coletivo e não a um interlocutor definido. Porém, a hipótese em relação à exclamativa não foi ratificada, já que desfavorece a forma *você* e favorece a forma *tu*.

O interessante dos nossos dados são os resultados para a relação *assimétrica 02* (de superior para inferior), o uso de *tu* neste tipo de relação é pouco produtivo, com peso relativo de 0,246, reforçando ainda mais, através do uso, a forma *tu* como um

pronome que marca as relações solidárias e não de poder, seja esta de inferior para superior ou de superior para inferior. Logo, inferimos, a partir de tais achados, que as relações assimétricas inibem o uso de *tu* na fala pesquisada.

Tais usos, constata-se pelo grupo de fatores *Tipo de relação entre os interlocutores* demonstram que há significação social no contexto discursivo de uso destes pronomes, advindos das próprias relações de solidariedade ou diferenciação social entre os participantes do processo comunicativo. O que podemos abstrair da variação desses pronomes é que possuem contextos de uso diferenciados e por isso significativos, sendo que o *tu* é mais atuante em contextos de simetria social e o você, em relações assimétricas. O desfavorecimento de *tu* ainda é mais significativo em nossa pesquisa quando o falante o emprega em referência a um interlocutor de status social superior, com percentual de 46,4% e peso relativo de 0,104, decaindo significativamente do valor neutro da regra de aplicação do peso de significância, pois neste tipo de relação assimétrica é muito pouco produtivo na comunidade em análise, se compararmos ao mesmo uso desta forma em função das relações simétricas e assimétricas 02, reforçando ainda mais, através do uso, a forma *tu* como um pronome de solidariedade, o que acreditamos ser reflexo de um estabelecimento proposital de definição bem segmentada e diferenciada de classes sociais distintas.

Então o não uso de *tu*, tido aqui como marca de solidariedade e igualdade, pelo falante que se considera, dentro de uma hierarquia social estabelecida durante a interação, em nível de status abaixo de seu interlocutor, pode marcar o reconhecimento da não reciprocidade *de poder* entre falante e interlocutor, o que demonstra que ambos não podem exercer o mesmo poder sobre o outro. Tal dado em relação à variação estilística contribui para tomarmos a forma *tu*, como não marcada. Como mencionamos anteriormente, os pronomes se diferenciam quanto ao nível de formalidade e informalidade discursiva, e a forma *tu* é geralmente empregada em relações interpessoais mais simétricas, tomado como pronome de maior informalidade diante de *você* e *o(a) senhor(a)*.

Desta forma, concebemos que o uso de um estilo mais formal pode estar atrelado às relações mais assimétricas e o uso do estilo menos formal, às relações mais simétricas. Por isso, consideramos, de acordo com nossos resultados, que a manifestação de diferentes variantes de acordo com o nível de formalidade e informalidade é conduzida pelo menor ou maior grau de proximidade entre os falante. E esta relação é definida a partir do status que estes possuem durante a situação de fala. Por outro lado, o uso da forma “você” indica também que pode estar havendo uma tendência a igualar ou tornar as relações sociais menos desiguais, já que parece que *você* carrega mais traços interacionais de polidez e de cortesia.

4 | CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, procuramos descrever e analisar as formas de referência à segunda pessoa, em função de sujeito, usadas na linguagem oral dos falantes da cidade de Cametá-PA. Na rodada, *tu* versus *você*, os fatores significantes considerados nesta análise foram 03 (três) linguísticos/discursivos (internos) – *paralelismo estrutural*, *referência do pronome e tipo de frase/entonação* – e 01 (um) social ou extralingüístico – *tipo de relação* entre os interlocutores.

Nesta pesquisa optamos pelo estudo das formas de segunda pessoa *tu*, *você*, *o(a) senhor(a)*, a partir de dados oriundos da interação entre informante-base e mais três interlocutores, em grupos focais que representam uma comunidade de prática de cunho *profissional*. Aspirávamos verificar nesta, pelo prisma das relações semânticas de poder e solidariedade, o uso diferenciado destes pronomes, e como estas relações sociopessoais interfeririam na variação estilística, a nível de formalidade e informalidade do discurso. É claro, esta foi uma decisão teórico-metodológica, que atendia aos objetivos da pesquisa. Porém, esta metodologia, pode avançar, em pesquisas posteriores, para a coleta de dados que não restrinja a percepção do uso de tais pronomes somente a uma rede de relações - a profissional, e sim a dinâmica interacional do falante, nas mais diversas situações comunicativas, em diferentes redes sociais de relacionamento, levando a perceber outras nuances entre contextos formais e informais de comunicação. Assim como a análise das formas pronominais pode ser estendida a fala de todos(as) os membros participantes da interação, não somente de um interlocutor-informante-base, como o priorizado por esta pesquisa.

Outrossim, trabalhos futuros podem ampliar o estudo sobre a interferência das relações sociais no uso de *tu*, *você* e *o(a) senhor(a)*, a partir da inclusão e aprofundamento das relações de intimidade/proximidade afetivas entre os interlocutores, já que neste, observamos somente relações sociais de poder e solidariedade instituídas na fala, por meio do status social dos falantes. Logo, o trabalho mais enfático com diferentes redes sociais pode suscitar novas descobertas de aplicabilidade destes pronomes na fala cametaense, diferentes dos achados por esta pesquisa. Acreditamos que tais desdobramentos, e até mesmo inquietações, motivem trabalhos posteriores no âmbito dos estudos sociolinguísticos variacionistas. E que os resultados desta pesquisa contribuam para a ampliação e caracterização das formas de referencia à segunda pessoa no Português Brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adriana Lília Soares de. *A variação você, ce, ocê no português brasileiro falado*. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2004.

BELL, Alan. Language style as audience design. *In: Language in Society*. Cambridge Journals. v.13 (2), p.145-204, jun. 1984. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>> Acessado em: 02 jun. 2014.

ECKERT, Penelope. *Three Waves of Variation Study: The emergence of meaning in the study of variation*. Stanford University. Disponível em: <http://web.stanford.edu/~eckert/PDF/ThreeWavesofVariation.pdf>. Acessado em: 04/07/2015.

_____. *The whole woman: Sex and gender differences in variation*. In: *Language Variation and Change*. Cambridge University Press 1 (1989), 1990. 245-267. Disponível em: <http://web.stanford.edu/~eckert/PDF/WholeWoman.pdf>. Acessado em: 04/12/2015.

LABOV, William. *The social motivation of a sound change*. Word, n.19, p.273-309, 1963.

_____. *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics. 2nd ed. Cambridge University Press, [1966], 2006. p.03-86.

_____. *The anatomy of style shifting*. ECKERT, Penelope; RICKFORD, John R. *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge University Press, 2001. p. 85-108.

LAVANDERA, Beatriz. *Where does the sociolinguistic variable stop?* Language in Society, v. 7, n. 2, August, 1978, p.171-182.

MAY, Guilherme Henrique. *Discutindo o papel do funcional no sociofuncionalismo*. Work. paper. linguística., 10 (2), p.69-79, Florianópolis, jul. dez., 2009. Disponível em: <https://periódicos.ufsc.br/index.php/>. Acessado em: 16/02/2013.

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. *Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância tu/ você na cidade de Santos-SP*. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. *Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância tu / você na cidade de Santos-SP*. Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2o Semestre de 2007. Disponível em: <http://www.letramagna.com>. Acessado em: 12 de Dez. 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Luanda Almeida Figueiredo de. *Tu e Você no português popular do estado da Bahia*. Comunicação ao VIII Seminário de Pesquisa e Pós-Graduação da UFBA. Salvador, 2007.

OTHERO, Gabriel de Ávila. *A negação nas línguas: um universal linguístico*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. v. VI, n XXIII, out-dez, 2007.

PIRES, R. de Oliveira. *Uma história de delimitações teóricas: 30 anos de semântica no Brasil*. D.E.L.T.A., v. 15, n. especial, 1999.

REIS, Mariléia Silva dos. *Atos de fala não-declarativos de comando na expressão do imperativo: a dimensão estilística da variação sob um olhar funcionalista*. 2003. 212 f. Tese de doutorado/ Linguística. Florianópolis: UFSC, 2003.

SANTOS, Viviane Maia dos. *A constituição de corpora orais para a análise das formas de tratamento*. Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 9, 2010, Palhoça, SC.

WEINREICH, Uriel, LABOV, William; HERZOG, Marvin I. Trad. de Marcos Bagno. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola, 2006.

ATIVIDADES DE REFERENCIAÇÃO: O USO DE MARCADORES TEMPORAIS EM NARRATIVAS AFILIADAS AO LENDÁRIO AMAZÔNICO

Heliud Luis Maia Moura

Universidade Federal do Oeste do Pará
Santarém, PA

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar os marcadores temporais constitutivos dos processos de referenciação em narrativas afiliadas ao lendário amazônico. A referenciação ocupa um lugar privilegiado nos estudos da linguagem, especificamente no âmbito dos estudos da cognição, aqui tomada como um conjunto de fundamentos epistemológicos alicerçados na ideia de que as construções simbólicas são produtos de interações e formações social e culturalmente situadas, tributárias de processos históricos. As atividades referenciais envolvem processos sociocognitivos baseados em estruturas de conhecimento atreladas às experiências sociointerativas dos sujeitos, resultantes dos contextos em que tais sujeitos transitam. Tomo como referencial as postulações de Benveniste (2006), Koch (2006) e Fiorin (2002). Marcadores temporais são elementos discursivos estruturantes das atividades textuais. Se isto acontece em textos dissertativos ou similares, pode constituir-se como um dos recursos principais de construção de textos narrativos, nos quais os fatores temporais prestam-se a contextualizar fatos e eventos, pontualizando

a presença do locutor quanto à forma de localização temporal da atividade discursiva, de maneira que o leitor/ouvinte/interpretante possa compartilhar(de) / compreender o (trans) curso lógico-temporal, consoante princípios de aceitabilidade, por meio do que o produtor consegue dar sentido ao texto, “retirando-o da abstração” e imprimindo-lhe uma referência locativa coadunada com a dinâmica do mundo biosocial. Analiso dezessete narrativas referentes a quatro temáticas, concernentes às entidades Boto, Cobra, Matintaperera e Curupira. Diante dos fenômenos observados, constatei que as atividades referenciais encontram formas específicas de se realizar nos textos narrativos sob investigação, nos quais os marcadores temporais atuam como elementos imprescindíveis à construção das atividades sociodiscursivas.

PALAVRAS-CHAVE: linguística textual; referenciação; narrativas amazônicas; marcadores temporais.

ABSTRACT: This work aims to analyze the temporal markers constituting the processes of reference in narratives affiliated with the legendary Amazon. Referencing occupies a privileged place in language studies, specifically in the scope of cognition studies, here taken as a set of epistemological foundations based on the idea that symbolic constructions are products

of socially and culturally situated interactions and formations, tributary to historical processes . The referential activities involve sociocognitive processes based on knowledge structures linked to the sociointerative experiences of the subjects, resulting from the contexts in which these subjects transit. I take as reference the postulations of Benveniste (2006), Koch (2006) and Fiorin (2002). Temporal markers are structuring discursive elements of textual activities. If this happens in essay or similar texts, it can be one of the main resources for the construction of narrative texts, in which temporal factors lend themselves to contextualizing facts and events, emphasizing the presence of the speaker as to the temporal location discursive activity, so that the reader / listener / interpretant can share / understand the (trans) logical-temporal course, according to principles of acceptability, through which the producer succeeds in giving meaning to the text, “withdrawing it from the abstraction “and printing it a locative reference in line with the dynamics of the biosocial world. I analyze seventeen narratives referring to four themes, concerning the entities Boto, Cobra, Matintaperera and Curupira. Faced with the observed phenomena, I found that the referral activities find specific ways of performing in the narrative texts under investigation, in which the temporal markers act as essential elements for the construction of sociodiscursive activities.

KEYWORDS: textual linguistics; referral; Amazonian narratives; temporal markers.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar a função dos marcadores temporais enquanto elementos contextualizadores das atividades referenciais constitutivas de narrativas afiliadas ao lendário amazônico. Essas narrativas dizem respeito a 4 (quatro) personagens: Boto, Cobra, Matintaperera e Curupira e fazem parte de um total de 17 (dezessete) histórias, escritas por Walcyr Monteiro, contidas na Revista Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia.

Os marcadores temporais em estudo são do tipo de referenciadores que operam no sentido de demarcar as ações, situações e eventos integrantes da atividade de construção dos textos relativos às entidades mencionadas. Por esse âmbito, a ação de temporalizar se presta, de acordo com os princípios de aceitabilidade e relevância, à construção do sentido pretendido pelo locutor textual. Por outro lado, essa temporalização retira o texto de uma espécie de “abstração”, para conceder-lhe uma configuração adequada aos objetivos intencionados pela ação verbal.

As análises realizadas objetivam apontar algumas propriedades textuais e discursivas desses marcadores, pois são constitutivos da cadeia semântica do texto, assim como atuam como encadeadores coesivos de fatos e eventos, contribuindo para a progressão referencial e temática conduzida pelo produtor em ações verbais específicas, como é o caso das ações aqui estudadas.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Enquanto procedimento sociocognitivo e discursivo, a referenciação também pode abranger processos referenciais relativos à marcação temporal. Marcadores temporais podem, portanto, entrar como um dos elementos discursivos estruturantes das atividades textuais. Se isto acontece em textos dissertativos ou similares, pode constituir-se como um dos recursos principais de construção de textos narrativos, nos quais os fatores temporais têm a incumbência de contextualizar fatos e eventos, além de pontualizarem de maneira mais assertiva a presença do locutor no que se refere à forma de localização temporal da atividade discursiva que está sendo mobilizada, de maneira que o leitor/ouvinte/interpretante também possa compartilhar(de)/compreender o (trans)curso lógico-temporal, consoante princípios de aceitabilidade, através do que o produtor consegue dar sentido ao texto, “retirando-o da abstração” e imprimindo-lhe uma referência locativa relacionada com a dinâmica do mundo biossocial.

Diante do exposto, é possível defender que, em se tratando de processos referenciais, os marcadores temporais podem funcionar como encadeadores coesivos de fatos, concorrendo, portanto, para a progressão referencial e temática do texto. Nesse sentido, do ponto de vista do locutor, esses marcadores apontam para uma relação entre o que Benveniste (2006) chama de tempo crônico e tempo linguístico, segundo o autor:

Em relação ao tempo crônico, o que se pode dizer do *tempo lingüístico*? Para falar deste terceiro nível do tempo, é necessário estabelecer novamente as distinções e separar coisas diferentes, mesmo ou sobretudo se não se pode evitar chamá-las pelo mesmo nome. Uma coisa é situar um acontecimento no tempo crônico, outra coisa é inseri-lo no tempo da língua. É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo lingüístico manifesta-se irredutível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico.

O que o tempo lingüístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso. (BENVENISTE, 2006, p. 74).

Em termos de textos narrativos falados ou escritos, a marcação temporal tem como característica o fato de instanciar o discurso em nível de uma cronologia interna, a qual se estrutura considerando-se não somente elementos do cotexto, mas também a partir da relação destes com o contexto em que a narrativa está circunscrita, tendo em conta também a forma como o produtor/narrador/locutor gerencia o conjunto de fatos, eventos e situações requeridos pela ação discursiva e como os personagens/entidades transitam ou se locomovem no curso desta ação. Por esse ângulo, os marcadores temporais não só estruturam coesivamente/discursivamente o texto, mas também dão-lhe uma configuração referencial coadunada simbolicamente com os fatos do mundo extralingüístico ou cultural, no caso, fatos relacionados ao mundo biossociocultural em que narrativas afiliadas ao lendário são veiculadas ou produzidas.

Segundo Koch (2006), articuladores como os temporais podem estabelecer

relação entre elementos do conteúdo, situando os estados de coisas de que o enunciado faz referência no tempo, assim como estabelecer entre eles conexões de natureza lógico-semântica.

Em nível de estrutura referencial, esses marcadores conectam sequências temáticas e textuais importantes para a construção da arquitetura do texto, ordenam o fluxo informational e concorrem para a identificação da atividade discursiva, enquanto regida por uma “cronologia” coerente interna em termos de ações e eventos, exigida pela natureza da atividade interacional.

Quanto à marcação espacial, no que trata dos lugares onde fatos e eventos ocorrem nos textos, expressa-se tanto em remissão ao cotexto, para fora deste, como também concomitantemente para os dois. Esse tipo de referência locativo-espacial trata de instruções remissivas por meio das quais o locutor situa mostrativamente fatos e personagens no discurso. Tanto quanto os marcadores temporais, os espaciais também situam os estados de coisas, eventos e personagens em relação a determinados co(n) textos. Nesse sentido, o locutor pode fazer uma remissão anafórica utilizando-se de elementos adverbiais do tipo *lá*, *ali* e *aqui*, os quais ativam sequências ou expressões locativas nominais definidas colocadas antes ou depois na estrutura textual.

Fiorin (2002) ao falar dos adjetivos espaciais afirma que os dêiticos espaciais fazem diversos recortes do espaço tópico. O que nos leva dizer *X está aqui, lá adiante*. *Aqui* refere-se a um lugar idêntico, como na sala, e *lá*, um lugar diferente, como, por exemplo, na outra extremidade da sala. Para o autor, o espaço linguístico não é pluridimensional, já o tópico sim.

Podemos acrescentar que, em termos textuais, os localizadores espaciais têm a propriedade de manifestar uma espécie de domínio do locutor/produtor no que concerne à distribuição adequada do espaço linguístico e enunciativo, por meio do qual personagens e fatos se organizam na atividade textual e discursiva, de modo a se ter uma perspectiva coerente e aceitável não só da organização interna do próprio texto, mas também dos fatores semânticos, pragmáticos e sociodiscursivos que levam a essa estruturação.

Considerando as funções textual-discursivas dos adjetivos espaciais, vejamos ainda que nos propõe Fiorin:

Os adjetivos espaciais, assim como os demonstrativos, têm duas funções distintas: uma de designar ou mostrar (dêitica) e uma de lembrar (anafórica). A primeira função serve para singularizar os seres a que nos referimos e para situá-los, no caso da dêixis espacial, no espaço. A função anafórica, por seu lado, ao retomar (relembrar) o que fora dito, é um dos mecanismos de coesão textual. Ao lado dessa, há também a função catafórica, ou seja, de anunciar o que vai ser dito. Todas essas funções são faces de um mesmo papel desempenhado pelos demonstrativos e pelos adjetivos espaciais: designar seres singulares que estão presentes para os actantes da enunciação, seja na cena enunciativa, seja no contexto. (FIORIN, 2002, p. 78-79).

E possível então postular-se que os operadores ou marcadores espaciais têm uma função coesivo-sequencial importante na estruturação, por exemplo, de textos narrativos falados e escritos, para o que convergem operações linguísticas ligadas à inserção do sujeito/locutor na tarefa de construção do espaço sociodiscursivo que, sendo tópico e linguístico ao mesmo tempo, constitui uma forma de contextualização da atividade enunciativa.

Com base nos itens discutidos nesta seção, proponho que a ação de referenciar constitui-se como eclética e detentora de diferentes estratégias, mas que têm em comum elementos de interseção e/ou confluência no que tange à construção de referentes/objetos associados a práticas textual-discursivas específicas, nas quais estão (re)construídos objetos culturais e simbólicos caracterizantes das atividades sociais de comunidades em que circulam e são consumidos esses textos.

3 | ANÁLISE DE DADOS

Abordo, neste trabalho, o funcionamento de Marcadores Temporais, quando do processo narrativo posto em andamento nas histórias sob análise. Esses marcadores ou expressões exercem um tipo de balizamento no que tange à referência temporal exigida pela ação narrativa em delineamento. Assim, como essa ação narrativa não é descontextualizada em relação aos fatos que são construídos, ela então precisa de elementos que estabeleçam a referência temporal, a localização no tempo, a partir do que o enredo da história se estrutura e tem sentido.

Os Marcadores Temporais em questão têm a propriedade de “situar os estados de coisas de que o enunciado fala [...] no tempo” (Cf. KOCH, 2006, p. 133), sendo considerados articuladores de conteúdo proposicional. Nesse sentido, possuem a função discursiva de demarcar eventos e fatos em termos de logicidade e coerência semântico-cronológica, tornando o processo narrativo um fenômeno contextualizado e específico.

Observem-se os excertos 1, 2 e 3, que corroboram o uso desses Marcadores Temporais:

1.

[...] *Um dia*, acompanhado de amigos, pegou o barco e foi a uma festa. Benevenuto ia falando que não acreditava nas histórias que contavam. E falou de novo:

- Eu até queria ver uma encantada destas... Mas que fosse muito bonita...

Foram pra festa e dançaram, dançaram, dançaram... Quando terminou, Benevenuto separou-se dos demais e dirigiu-se para o barco sozinho. Ao se aproximar, viu aquela linda mulher, loura e muito bem feita de corpo, que se insinuou. Benevenuto era mulherengo, mas *desta vez* ficou receoso. E a mulher foi se jogando pra cima dele. Benevenuto de repente desconfiou e pensou nas coisas que havia falado e nos desafios que tinha feito.

“-Pois eu queria que me aparecesse uma encantada destas. Mas que fosse uma mulher muito bonita...”

E ali estava. Benevenuto ficou com medo, muito medo. Ele, Benevenuto, mulherengo e com medo de mulher. Podia um negócio deste? Mas estava. A mulher avançando, ele recuando, até que ela tentou agarrá-lo... Benevenuto sempre usava um pequeno facão no fundo do barco e que *naquele instante* estava em suas mãos. Com o medo que estava, não pensou duas vezes: passou o facão na cintura da mulher, que caiu na beira da praia, próximo ao barco, morta...!

Benevenuto saiu correndo dali. Contou para os outros o que tinha acontecido. Mas só voltaram lá *no dia seguinte*. E o que viram? Na praia, no local mencionado em que Benevenuto disse que matara a mulher, estava um corpo morto, sim! Só que não era da mulher loura: era de uma Bôta, cortada bem no meio, à altura daquilo que seria a cintura de uma mulher...

Daquele dia em diante, concluiu Brígida, nunca mais meu avô Benevenuto duvidou das histórias de Botos, Bôtas e outros encantados da Amazônia... (MONTEIRO, 2000, p. 19-20).

2.

[...] E o velho João começou sua narrativa.

- Olhe, moço, já fazem uns tantos anos... Foi logo que me casei com a Mundica. Ela era uma cabocla nova, bonita e bem feita de corpo. Nós tinha casado e estava vivendo no meu barraco na beira do rio... Vida de pobre, sabe como é, né? Não se vivia com riqueza, mas o de comê nunca faltou... E a gente se gostava de verdade e ia levando a vida feliz... *Um dia...* - a fisionomia do caboclo foi ficando cerrada - *um dia*, seu moço, vi minha Mundica meio arredia, como quem tá escondendo alguma coisa... Fiquei desconfiado, mas não disse nada, fiquei só observando o jeito dela. Notava que Mundica não era a mesma e chamei ela pr'uma conversa séria... Que que tá havendo, mulher? Por que tu anda desse jeito? Tu não é mais a mesma... Primeiro ela ficou calada, depois, choramingando, foi que Mundica falou:

- Sabe? É um homem! Um desgraçado que vive rondando nossa casa de noite... Tu ainda não visse, não?

-Não, não vi nada não. E por que tu não me disseste logo? Quem é esse filho duma égua?

- Eu não sei, meu filho, juro que não sei... Quando tu sai à noite que vai pescar, eu fecho toda casa, e ele fica rondando, rondando...

- Ah! se eu pego este filho duma vaca! Ele só vem à noite e quando saio?

- É isto mesmo, meu filho...!

E seu João continuou: - Não disse nada. Na minha cabeça - me perdoem vocês, me perdoe Deus - só vinha vontade de matar. E eu ficava pensando quem poderia ser que tava querendo dar em cima da minha mulher... *No dia seguinte* anunciei bem cedo que ia pra pesca. E saí mesmo.

À medida que ia falando, seu João, como se estivesse muito aborrecido, ia franzindo cada vez mais a testa e o cenho. Procurou se acalmar. *Depois continuou.*

- Peguei minha montaria e desci o rio para um lugar em que costumava pescar. Fiquei por lá algumas horas. Depois, embiquei a montaria numa clareira e por terra fui para minha casa, *já de noite*. O meu barraco, como já disse, era na beira, ficando a frente bem em cima do rio. Os fundos dela é que ficavam em terra. Fui chegando de mansinho, bem devagarinho. E no que olho, o que vejo? Lá tava

o dito cujo tentando entrar em meu barraco, forçando portas e janelas. Não tive dúvidas... Peguei o arpão que levava comigo e com a força da raiva qu'eu tava arpoei o filho duma vaca... E fui pra cima dele já com a faca na mão... Ele não deu um gemido. Emitiu um som esquisito. E correu pra frente da casa e... tchibum, se jogou n'água... confesso que não entendi... isto tudo foi muito rápido, foi tudo muito de repente... não ouvi barulho de nada... tinha certeza que tinha acertado o filho duma égua... mas não ouvi mais nada. Bati. Mundica abriu a porta. Eu disse só “arpoei o safado que tava rondando o barraco”. E fui dormir. Pessoal, vocês nem querem saber...

Todo mundo estava silencioso, concentrado em seu João para ouvir o fim da história. Ele continuou.

- *No dia seguinte*, acordei pensando. Será que matei o cara? Ou será que só feri? Mas, neste caso, eu não vi ele sair nadando... Quando chego na porta da frente da casa, o que vejo na beira?

Ninguém nem respirava. Seu João fez suspense, olhando para cada um dos que estavam no bar ouvindo a história. E concluiu.

Era um Boto. Um enorme de um Boto, morto, bem defronte de meu barraco, com meu arpão enterrado bem no meio do corpo. [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 8-10).

3.

[...] Lá veio novamente a Cobra da mesma direção que das vezes anteriores. Abraçado ao esteio com o braço esquerdo, esperou que ela passasse. Desta vez a Cobra vinha rente ao trapiche e aí conseguiu segurar no talo da rosa. Quase que é arrastado pela Cobra, mas, como estava bem seguro, aguentou firme e ficou com a rosa na mão. A Cobra continuou subindo o rio até desaparecer...

Marujo ficou uns instantes ali, ainda abraçado ao esteio e olhando a rosa que tinha na mão. Era muito bonita e cheirosa!

Depois subiu ao trapiche e ficou esperando a moça. Nada. Continuou esperando e ninguém aparecia.

- Mas, sim senhor, cadê a moça? - pensou - Será que ela não vem?

Olhava pro rio esperando que ela aparecesse numa canoa ou montaria. E nem sombra da moça...! Começou a olhar em todas as direções, pra cima, pra baixo, pros lados, voltou a olhar pro rio e... nada! Resolveu dar um tempo. [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 28).

O excerto 1 contém, logo no início, o marcador temporal *um dia* que, como em muitas das histórias ou contos ficcionais clássicos e infantis, inicia e/ou conduz o processo narrativo. Este mesmo operador vem novamente usado no excerto 2, mais precisamente na sequência: *um dia, seu moço, vi minha Mundica meio arredia, como quem tá escondendo alguma coisa...*, tendo no *corpus* uma variante, a forma *lá um dia*, expressa em sequências como esta: *E lá um dia... não demorou muito... quando menos esperavam, eis que uma cobra, tal como o pajé disse, aparece para a madrinha do menino, bem no meio da sala*. Portanto, o que quero dizer é que marcadores como *um dia* e suas variações também compõem os elementos de temporalidade integrantes das narrativas estudadas, estabelecendo um esquema de articulação acerca do modo como o tempo situa os eventos descritos nas histórias que estão sendo contadas.

No mesmo excerto, temos os operadores *desta vez*; *naquele instante*; *no dia seguinte*; *daquele dia em diante*; que embora tenham uma função mais ou menos similar, é o operador *no dia seguinte* que se apresenta como mais recorrente no *corpus*, tendo, só no excerto 2, duas ocorrências, referendando-se o seu papel importante no que concerne ao estabelecimento de relações temporais em narrativas como as de Boto, nas quais foi encontrado com mais frequência. Acrescente-se que, como marcador de relação temporal, tem, nas citadas narrativas, a função discursiva de apontar para, anunciar ou preparar um fato que se apresenta como importante ou crucial para o processo narrativo. É o que acontece, por exemplo, em sequências como: *Contou para os outros o que tinha acontecido. Mas só voltaram lá no dia seguinte. E o que viram? Na praia, no local mencionado em que Benevenuto disse que matara a mulher, estava um corpo morto...* Logo, enquanto elemento de marcação temporal tem também uma propriedade central na caracterização dos fatos e eventos e na construção da progressão temática do texto.

Um outro marcador temporal digno de nota é o *depois*, que também se manifestou usual e recursivo nas narrativas em análise, tendo algumas variações em sua construção, conforme podemos observar nos excertos 2, 3, 4 e 5. No caso do 2, esse marcador vem expresso pela variante *depois continuou*, com uma função propriamente de progressão textual e também metadiscursiva. Nesse mesmo excerto, logo mais à frente, temos o *depois* em sua forma simples, o qual, um tanto diferente da variante anterior, serve à articulação do conteúdo proposicional e marca a relação temporal necessária à narrativa colocada em andamento, como podemos observar na sequência: *Depois, embiquei a montaria numa clareira e por terra fui para minha casa, já de noite.* Por conseguinte, conforme observado, esse operador atua como um tipo de contextualizador do conteúdo narrativo que vem logo a seguir à sua inserção, delimitando também temporalmente a sequência narrativa posterior em relação à anterior dentro da estrutura textual. Este é um procedimento que ocorre, por exemplo, no excerto 3, no qual o operador em questão introduz um novo (sub)tópico, provocando um rompimento com o (sub)tópico antecedente. Vejam-se as sequências:

Marujo ficou uns instantes ali, ainda abraçado ao esteio e olhando a rosa que tinha na mão. Era muito bonita e cheirosa!

Depois subiu ao trapiche e ficou esperando a moça. Nada. Continuou esperando e ninguém aparecia. (MONTEIRO, 2000, p. 28).

Olhando o exemplo, observemos que o marcador insere novas ações narrativas, dando instruções ao leitor acerca da mediação temporal requerida pelas mesmas, tornando-as localizáveis do ponto de vista factual/eventual.

Vejam-se os excertos 4 e 5:

Início da década de setenta.

Em Melgaço, *depois de jogar uma pelada*. Severino Araújo, de 10 anos, e dois colegas resolveram tomar banho no rio, indo para o antigo trapiche de açaizeiro, bem diferente do trapiche atual.

Quem vai contando a história é Maria Telma Araújo Dias, estudante, residente na cidade de Melgaço e sobrinha de Severino.

Eram seis da tarde. Os três tomavam banho alegremente, até que Severino deu um mergulho e não voltou mais. Os outros dois, pensando que ele estava brincando e tinha se escondido nos barrancos, *depois de chamarem bastante e esperarem um bocado*, foram embora.

Às sete horas, a avó de Telma, portanto, a mãe de Severino, resolveu ir atrás e foi à casa de Canhoto, um dos amigos, que contou o que se passara, afirmando que *depois daquele mergulho* não viram mais Severino, razão por que pensaram que ele estivesse se escondido. [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 12).

5.

[...] D. Teca saiu procurando o menino rio acima e abaixo e nada. Procurou na mata próxima e não encontrou seu filho. Correu à sua casa, avisou os vizinhos e foram todos ao local, onde realizaram uma grande busca... e igualmente nada.

Depois de vários dias de procura sem resultado, aconselhada por amigos e vizinhos, D. Teca resolveu procurar o pajé do local.

Em lá chegando, após contar o caso, D. Teca viu o pajé concentrar-se e, em seguida, com voz grave, dizer-lhe: - Seu filho está encantado no fundo do rio. A mãe do rio se agradou dele e encantou ele.

- E o que devo fazer? Perguntou, nervosa, D. Teca.

- A senhora não tem muita coisa a fazer, não... Entretanto, vai ter uma oportunidade para seu filho ser desencantado... Mas tem de ser feito como eu digo! [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 16).

Como podemos verificar, nos excertos 4 e 5, a marcação temporal instaurada pelo operador *depois* vem acrescida de vários elementos nominais e verbais, o que proporciona uma extensão ou alargamento semântico e discursivo bem maior no que diz respeito à contextualização do conteúdo proposicional impetrado pela ação narrativa. Desse modo, sequências temporais como essas preenchem funções distintas, mas concomitantes ou coocorrentes: tanto de articulação temporal de eventos, como de expressão do conteúdo dos enunciados narrativos em construção no texto. Assim, no excerto 4, temos os seguintes marcadores: *depois de jogar uma pelada; depois de chamarem bastante e esperarem um bocado; depois daquele mergulho*. Já no 5, temos o marcador *depois de vários dias de procura*. Considerando, portanto, os 04 (quatro) marcadores indicados acima, o primeiro expressa-se por meio de uma sequência curta de elementos nominais e verbais, enquanto que o segundo vem construído por meio de uma sequência mais longa dos citados elementos; no entanto, em ambos os casos, a articulação temporal tem a função de contextualizar melhor todo um conjunto de fatos necessários à consecução ou execução do processo narrativo. Logo, as ações

verbais aí presentificadas contribuem para situar com mais profundidade os estados de coisas objetivados nos enunciados de natureza narrativa, de modo a se construir um retrato também mais nítido dos fatos e situações em jogo, que são pretendidos pelo produtor do texto. Mas, no que se refere ao terceiro e quarto marcadores, observamos serem de composição somente nominal e, por isso, funcionáveis mais propriamente como localizadores temporais, com atenuação de funções ligadas à expressão do conteúdo narrativo mais estrito, não descartando, entretanto, seu contributo para a construção do conteúdo factual inerente à atividade narrativa que aí se desenvolve. Posso dizer, então, que esse tipo de marcador de constituição puramente nominal encerra propriedades que vão além daquelas contidas nos advérbios puros, pois carreiam sentidos ligados a forças ilocutórias embutidas na atividade textual-narrativa.

Levando em conta o exposto, proponho que o marcador *depois* e suas variantes, aqui discutidos, constituem recursos caracterizantes das 04 (quatro) narrativas em estudo, principalmente daquelas onde são mais recursivos, a saber: narrativas de Boto, Cobra e Matintaperera, nas quais se prestam à construção dos processos de referência das entidades supracitadas, localizando eventos, fatos e situações envolvidos nas histórias em que esses entes participam como protagonistas e/ou antagonistas. Por outro lado, entendendo que a citada localização ou locação temporal se apresenta como essencial à própria elaboração dos fatos por onde tais personagens transitam, numa dinâmica temporal que extrapola à mera factualização/sequentialização cronológica, postulo acerca da importância dos citados marcadores para a atividade de textualização requerida pelas narrativas em análise.

Vejam-se os excertos 6, 7, 8 e 9:

6.

[...] As palavras não saíam e Marujo gaguejava, procurando encontrar uma justificativa para o fato de estar espiando.

Ela não esperou o resto da desculpa e, antecipando-se ao que ele ia dizer, falou:

- Chegue mais um pouquinho pra cá!

Naquela época havia mais respeito e foi um tanto encabulado - afinal ela estava nua - que ele se achegou.

Já perto do tronco onde a moça estava, perguntou:

- Mas a senhora mora aqui? Porque eu não vi a senhora a bordo...!

É, eu moro ali, naquele rio! (ela falou, apontando na direção do rio Pacoara, do qual o igarapé era afluente). Lá onde estava o motor ancorado. [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 24).

7.

[...] Bragança, como é por demais sabido, é um município devoto de São Benedito. Pois bem, a localidade de Campo de Baixo não podia ser diferente. Lá também cultuavam e faziam festa para São Benedito. E foi justamente no dia de uma ladinha para São Benedito que... Ah! ia esquecendo! *Naqueles dias* de um

ano qualquer da década de cinquenta, que Aguinaldo não se lembra com precisão qual foi, ouviam à noite, o assobio de uma Matinta Perera. E os moradores se perguntavam: - Quem poderia ser? Afinal, nas localidades pequenas, todo mundo conhece todo mundo e não faziam ideia de qual moradora carregava a sina de virar Matinta Perera. *Naquele dia*, ou melhor, *naquela noite distante*, os moradores de Campo de Baixo, reunidos em ato de fé, realizavam uma ladinha para São Benedito e se locomoviam de um lugarejo para outro, rezando sempre. De repente ouviram o bater de asas e, ao olharem para cima, viram ainda um pássaro de regular tamanho, com grandes asas semelhantes a ameaçava (tipo de porta usada no interior feita de palha trançada) como que se atrapalhar e cair na mata, bem em cima de um tucumanzeiro. [...]. (MONTEIRO, 2000, p. 12-14).

8.

[...] Quando chegou de noite, assim que a Matinta começou a assobiar, quando se ouviu

- Fiiiiiiiiittt...!

O pajé saiu da casa em que estava, começou a fazer suas orações, pegou as duas cuias pitinga e colocou em cima da sandália emborcada. Era a fórmula para amarrar Matinta Perera!

Naquela noite ouviu-se ainda um assobio cortado pela metade e um barulho assim como se fosse um pato se debatendo em cima de um galho de uma árvore próxima. Ninguém foi olhar, esperando a manhã seguinte... [...]. (MONTEIRO, 2007, p. 16).

9.

[...] - Nasci em Belém. Mas minha família possui uma fazenda de nome Candeua, no atual Município de Santa Bárbara, onde brincava muito com meus primos Eraldo, de 14 anos, e Tiago, de 8 anos.

Nesse dia - e já se vão onze anos, pois foi em 1987 - meus primos iam tomar banho numa cachoeira existente na fazenda, mas que era muito distante da casa principal. Desobedecendo minha mãe, D. Lídia, que tinha proibido de ir, fui e acompanhei meus primos. Aí seguimos por uma trilha dentro da mata para chegar à cachoeira. Fomos cantando e brincando. Já tínhamos andado mais de um quilômetro quando escutamos um barulho como que de passos amassando folhas secas. Paramos. Olhamos em todas as direções e nada vimos. Apenas a sensação de estarmos sendo observados... [...]. (MONTEIRO, 2002, p. 12).

Nestes excertos, observamos a ocorrência de marcadores de tempo que se mostram também como representativos das narrativas estudadas. Nesse sentido, o excerto 6 apresenta um tipo de marcador que se configura como exemplificativo quanto à marcação temporal veiculada pelas diversas histórias em foco, é o marcador *naquela época*, congênere do operador *naquele tempo*, também presente no *corpus*, observando-se variantes similares do tipo: *nesta época*; *neste tempo*. Assim, pela ocorrência mais constante dessa classe de marcadores, é possível dizer que estes também compõem a estrutura referencial das narrativas sob investigação, e que, por isso, mostram-se como caracterizantes dos eventos narrativos integrantes dessas histórias.

Nos excertos 7, 8 e 9, temos como exemplificativos os marcadores temporais: *naqueles dias; naquele dia; naquela noite distante; naquela noite; nesse dia*; que, de modo semelhante aos já analisados neste trabalho, entram como itens componenciais de articulação temporal dos conteúdos proposicionais inerentes aos fatos e eventos em questão, perfazendo um quadro referencial locativo relevante para os textos em apreciação. Desse modo, proponho que tais marcadores tenham um papel preponderante no que diz respeito às atividades narrativas contidas nas histórias de Boto, Cobra, Matintaperera e Curupira, e que embora não sejam específicos ou típicos dessas narrativas, constituem formas textuais participantes e construtoras dos fatos aí expressos. Por conseguinte, marcadores como estes mostraram-se como uns dos mais usuais no *corpus*, o que levanta evidências sobre o papel sociocognitivo e sociodiscursivo desses elementos para a construção textual de narrativas dessa natureza.

Em conclusão ao estudo dos elementos deste trabalho, postulo que os marcadores temporais que se mostraram mais evidentes como *no dia seguinte; depois* e suas variantes; *naquela época e similares* constituem formas textuais significativas para a construção do processo narrativo relativo aos textos analisados e, concomitante a isso, para o estabelecimento da referência embutida nos fatos ligados aos personagens afiliados ao lendário, protagonizantes das histórias em pauta.

É possível ainda postular acerca do papel de tais marcadores para a construção do enredo e da progressão especificamente referencial das histórias em estudo. No último caso, como elementos que funcionam como estruturantes e/ou caracterizantes das ações referentes aos personagens das citadas narrativas. Por outras palavras, como recursos coesivo-referenciais no processo de continuidade tópico-temática dos textos sob análise.

A tabela, a seguir apresentada, mostra as ocorrências dos Marcadores Temporais analisados:

Narrativas referentes aos personagens lendários	Boto	Cobra	Matintaperera	Curupira	Total
Número de Narrativas	04	05	05	03	17
Ocorrências de marcadores temporais	19	21	19	7	66
Percentual (%)	28,79	31,82	28,79	10,60	100

Tabela 1 - Marcadores temporais que atuam nos processos de referenciamento.

Fonte: Revista Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia.

Segundo os dados dispostos na tabela, detectamos um total de 66 (sessenta e seis) Marcadores Temporais nas 17 (dezessete) narrativas em análise, tendo-se uma média de 3,88 desses marcadores por história. Em nível de percentual, o índice mais elevado se deu em narrativas de Cobra, com 31,82%. Mais abaixo, temos as de Boto

e Matintaperera, com 28,79% em cada uma dessas narrativas e, em último caso, as histórias de Curupira, com uma incidência de 10,60%.

Portanto, tendo em conta que os números e percentuais aí mostrados são significativos, podemos chegar à conclusão de que esses marcadores têm uma função importante para a construção das atividades referenciais relativas aos textos das histórias que compõem o *corpus* deste trabalho.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas de Cobra tiveram o percentual mais elevado de marcadores temporais, com 31,82% dessas formas, denotando o seu emprego significativo para a constituição das narrativas em pauta, com destaque para a intervenção de processos sociocognitivos, que se apresentam como espécies de elementos de constrição para o estabelecimento das relações temporais requeridas por essas produções escritas. Logo, conforme observei nas análises relativas a esses marcadores, pude constatar a importância destes para a estruturação dos fatos e eventos participantes das narrativas estudadas, levando em conta o fato de se constituírem como itens textual-discursiva cuja função consiste em contextualizar e dinamizar as atividades referenciais expressas nesses relatos. Em nível de quantidade total de marcadores, nas 17 (dezessete) histórias analisadas, constatei uma média de 3,88 deles por história, ratificando o seu contributo para o processo de construção dos textos estudados.

Consoante os dados apresentados, as narrativas de Cobra, Boto e Matintaperera tiveram o percentual mais elevado de marcadores temporais; é possível que esse fenômeno ocorra em função das mais variadas possibilidades de recriação de histórias relativas a esses personagens, com a concomitante inserção dos mais variados tipos de fatos e eventos, os quais, por sua vez, passam a conter um multiplicidade de marcadores temporais, demarcando cronológica e discursivamente essas factualizações. Logo, como descrito nas análises concernentes a este trabalho, esses elementos funcionam como estruturantes e/ou caracterizantes das ações referentes aos personagens em questão, as quais estão conectadas, de uma forma ou de outra, aos tipos de relações sociais e culturais em circulação no mundo amazônico.

Mediante o exposto é possível dizer que, dada a grande disseminação de relatos ligados a esses entes lendários, as relações temporais aí implicadas devam adquirir uma característica própria, coadunadas também com a forma como são instanciadas e/ou construídas nos vários textos narrativos referentes a tais personagens e em mobilização nas comunidades amazônicas.

Mas, no que diz respeito às narrativas de Curupira, a marcação temporal se apresentou em número reduzido. É possível que isso se dê em função de uma certa homogeneidade no que concerne a forma de construção textual-discursiva dessas histórias nas comunidades amazônicas, com pouca necessidade de recorrência dos

narradores a esse tipo de expediente. A própria homogeneidade relativa ao modo de constituição desse personagem, com a ausência de processos ligados à metamorfose, pode conduzir a uma consequente simplificação na forma de construção da atividade narrativa, observando-se, em vista disso, a pouca incidência de elementos marcadores de tempo. Por fim, é válido afirmar que tanto no caso das narrativas de Curupira, como nas demais aqui analisadas, cujo percentual de marcadores temporais foi bem maior do que estas primeiras, as relações indicadoras de tempo podem estar atreladas ao modo de construção dessas entidades lendárias no ambiente cultural do qual emergem, considerando, nesse âmbito, as características simbólicas e discursivas que lhes são inerentes e constitutivas nesse mesmo lócus.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

FIORIN, J.L. **Adjetivos temporais e espaciais**. In: ABAURRE, M.B.M.; RODRIGUES, A.C.S. (Orgs.). Gramática do português falado. Volume 8 _ novos estudos descritivos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

KOCH, I.G.V. **Introdução a linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MONTEIRO, W. **Uma mulher muito bonita**. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2^a ed. n. 3, Ano I. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2000, p. 19-20.

_____. **História de beira de rio**. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2^a ed. n. 5, Ano II. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2000, p. 8-10.

_____. **A rosa**. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2^a ed. n. 3, Ano I. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2000, p. 28.

_____. **O mergulho**. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2^a ed. n. 1, Ano I. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2000, p. 12.

_____. **O encantado do Rio Pedreira**. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2^a ed. n. 3, Ano I. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2000, p. 16.

_____. **A ladainha de São Benedito**. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2^a ed. n. 5, Ano II. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2007, p.12-14.

_____. **A tia Podó**. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2^a ed. n. 8, Ano III. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2007, p.16.

_____. **Suzy e o curupira**. In: Visagens e Assombrações e Encantamentos da Amazônia. 2^a ed. n. 7, Ano III. Belém: Smith – Produções Gráficas. 2002, p.12.

MOURA, H. L. M. **Atividades de referência em narrativas afiliadas ao universo do lendário da Amazônia: implicações sociocognitivas e culturais**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PERSPECTIVA: O QUE AS PESQUISAS (NÃO) TÊM A DIZER SOBRE A PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Joane Marieli Pereira Caetano

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL), Núcleo de Estudos sobre Metodologia do Ensino de Língua (NEMEL-UniFSJ), Campos dos Goytacazes/Itaperuna-RJ

Adriene Ferreira de Mello

Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ), Núcleo de Estudos sobre Metodologia do Ensino de Língua (NEMEL-UniFSJ), Itaperuna-RJ.

Dulce Helena Pontes-Ribeiro

Centro Universitário São José de Itaperuna (UniFSJ), Itaperuna-RJ.

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL), Campos dos Goytacazes-RJ.

RESUMO: Partindo do discurso atual sobre as contribuições das metodologias ativas na educação, este trabalho tematiza a inserção de metodologias ativas, em especial da Personalização no ensino de língua. Diante disso, pretende-se analisar o emprego da Personalização da aprendizagem enquanto abordagem metodológica. Especificamente, em um primeiro momento, objetiva-se apresentar um breve panorama da educação em língua materna, com ênfase à contextualização

enquanto orientação educacional. Na segunda etapa, busca-se apontar as especificidades de aprendizagem personalizada. Além da revisão de literatura e da análise documental empregadas nas etapas iniciais, realiza-se, em seguida, uma análise bibliométrica dos registros de pesquisa nessa seara, a partir da base de dados do Portal de Periódicos CAPES, com vistas a verificar os estudos que têm sido desenvolvidos sobre o uso da personalização. Como resultados, constatou-se a inexistência de registros sobre a articulação da aprendizagem personalizada ao ensino de língua portuguesa. Conclui-se, a partir disso, que há carência de estudos nessa seara, fato que sinaliza o surgimento de um nicho de pesquisa interessante para desbravamentos teórico-práticos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas. Personalização. Ensino de Língua Portuguesa. Contextualização.

ABSTRACT: Based on the current discourse on the contributions of active methodologies in education, this work analyzes the insertion of active methodologies, especially Personalization in language teaching. Therefore, we intend to analyze the use of learning personalization as a methodological approach. Specifically, initially, it aims to present a brief overview of education in the mother tongue, with emphasis

on contextualization as an educational orientation. In the second stage, the aim is to identify the particularities of personalized learning. In addition to the literature review and documentary analysis employed in the initial stages, a bibliometric analysis of the research records in this area is carried out, based on the CAPES Periodicals Portal database, in order to verify the studies that have been developed over the use of personalization. As results, it was verified the inexistence of records on the articulation of the personalized learning to the teaching of Portuguese language. We conclude from this that there is a lack of studies in this area, a fact that signals the emergence of an interesting research niche for theoretical-practical explorations.

KEYWORDS: Active Methodologies. Customization. Teaching of Portuguese Language. Contextualization.

11 INTRODUÇÃO

Iniciada no século XX e ampliada vertiginosamente no século XXI, a era das inovações em todos os domínios (social, político, econômico, cultural, tecnológico) provocam reais transformações no planeta e atingem na mesma profundidade a Educação, que fica na iminência de uma reavaliação e reorganização para que não perca suas devidas funções. Desse modo, é inaceitável às instituições de ensino dissociar-se deste mundo, que se descontina freneticamente mergulhado numa tecnologia de avanços inimagináveis e de demais transformações radicais na forma humana de pensar, agir, ensinar e aprender.

Partindo do pressuposto de que o conhecimento é vasto e, mais que isso, infinito, o educador precisa estar pronto para o “novo”, já que o mundo gira, o tempo passa, a tecnologia se desenvolve e com ela o homem segue itinerários dantes inconcebíveis. Assim, o ensino precisa ajustar-se a essa evolução incessante, caminhar ao lado dela para que não caia no vazio teórico, na fragmentação do saber, na linearidade reducionista e disjuntiva. Os conhecimentos hão de estar em circularidade constante, contextualizados e globalizados, tecendo-se a outros tantos para a produção de novos conhecimentos.

Com o ensino de língua portuguesa a dinâmica não é diferente. Entretanto, predominou nas escolas brasileiras (e ainda predomina em muitas delas) a descontextualização dos conteúdos, a irreflexão sobre a própria língua e a negligência da interação desta com o mundo. A preocupação fundamental era com conhecimentos classificatórios, metalinguísticos. Um ensino engessado cuja prática artificial não contribuiu para a formação linguística do educando e, por isso mesmo, fora responsável pelo fracasso escolar de muitos brasileiros. Não mais é possível suportar esse ensino. Mas tem sido muito difícil desestruturar práticas sedimentadas de outrora e substituí-las por outras que tomam a língua em funcionamento, em seu contexto, com todo dinamismo e complexidade.

Em toda a sua trajetória no país até os anos 70 (século XX), esse ensino se alicerçava sobre dois parâmetros: alfabetização e desenvolvimento de outras habilidades (leitura, redação, conhecimentos gramaticais). Ler consistia na identificação daquilo que o autor disse, não envolvendo interpretação nem interação com outros sentidos. A atividade de redação (diferente da de produção textual) se restringia a trilhar os passos de leituras literárias renomadas. Os conhecimentos gramaticais não passavam de categorização e nomenclaturas. Nos anos 80 (do mesmo século) leitura e escrita, fala e escuta se tornam um processo contínuo a serem desenvolvidos desde a alfabetização. Mas nem sempre as escolas percorriam por esse programa.

Em 1997, o PCN-EM sinalizava para um ensino mais produtivo embasado nas contribuições linguísticas, já que a exclusividade do ensino gramatical não atendia aos objetivos do ensino de língua. Em vez disso, a orientação primava por práticas pedagógicas pautadas em um conhecimento linguístico e discursivo com o fim de inserir o sujeito/aluno a participar de práticas sociais envolvendo uma língua viva, em que abundam as suas riquezas, a língua em uso, as práticas textuais, onde o homem se reflete como um ser de linguagem.

Igualmente leciona o PCN-EF (1998, p. 34): “É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita”. Outrossim ensina Antunes (2014, p. 84): “Producir linguagem é expressar sentidos, é expressar intenções; é viver uma experiência de interação, reciprocamente compartilhada” (ANTUNES, 2014, p. 84). Nada disso é possível quando o ensino de língua materna ignora o contexto de onde se extraem os objetos de ensino a serem trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, o PCN-EM (1997, p. 39) adverte:

[...] a gramática de forma descontextualizada tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura.

Década de 90. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 encaminha o ensino de língua portuguesa na esteira de uma gramática internalizada, da linguagem, do texto e do contexto no processo de interação. Nessa perspectiva, cabe ao docente o trabalho com a língua viva em meio às relações sociais, ao uso comunicativo, inserida no contexto social. Quando se privilegiam conteúdos contextualizados, a língua entra em ação, dinamiza-se, pois ela

[...] não se opera por palavras ou frases jogadas ao acaso; não sendo, por conseguinte, o resultado de uma série de frases; ela ocorre via texto, em condições efetivas de interação, o que significa que as pressões discursivas interferem na enunciação, além dos componentes linguísticos (lexicais, sintáticos e semânticos) (PONTES-RIBEIRO, 2009, p. 50).

Na verdade, aprender língua “é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (PCN-EF, 1998, p. 20). Contextualizar a aprendizagem da língua é estabelecer relação entre sujeito/aluno e objeto, sujeito ativo e participante do ato de compreensão invenção e reconstrução, nas mais diversas relações da vida – pessoal, social e cultural.

Lá se foi, portanto, o tempo da mera “decoreba” de regras ou resolução de atividades mecânicas e nada produtivas. Não há mais espaço para a gramática com o fim em si mesma. O contexto invade a sala de aula de modo que os conteúdos trabalhados sejam reflexos de uma situação real para lhes imprimir significados que possam ser utilizados em outras situações comunicativas. Assim é possível ao educando, um usuário da língua, sentir-se representado e atraído à exploração de mais conhecimentos linguísticos. Centrado, porém, em atividades metalinguísticas, o ensino deixa de favorecer ao educando o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Por isso os estudos de análise linguística atestam que o ideal para uma aprendizagem significativa é o ensino contextualizado, orientado para contextos reais de interação, com “tratamento epilinguístico, que consiste no recurso às atividades que desenvolvam estratégias voltadas para a utilização da língua nas mais diversas instâncias comunicativas” (SILVA, 2018, p. 141).

Eis, então, a razão pela qual leciona Antunes (2007, p. 146) ao asseverar que compete ao docente de língua materna guiar-se por “conteúdos, objetivos e práticas pedagógicas que privilegiem a dimensão mais ampla e funcional da linguagem”. Os conteúdos contextualizados tornam-se um caminho para levar o educando a interagir com a língua viva (materna ou estrangeira), em razão de estabelecer e estreitar relações em meio a um universo de referências. Assim, é possível adentrar no conhecimento da língua para usufruí-la proficientemente. Em contrapartida, quando o ensino se canaliza pela abstração e descontextualização, operando-se com palavras, frases e textos soltos, nomenclaturas, foge-se da língua em função e “a compartimentação da gramática como disciplina desvinculada do uso da língua tem sido um dos grandes óbices à própria legitimação da gramática como disciplina com lugar no ensino da língua portuguesa” (NEVES, 1999, p. 49).

Por sua vez, os conteúdos gramaticais, quando contextualizados e refletidos a partir de seu uso no texto, além de possibilitar a percepção do aluno sobre a funcionalidade de certos mecanismos da construção verbal, contribuem eficazmente para o entendimento da estrutura da língua e, mais que isso, para a ampliação da competência discursiva do educando no que tange ao desenvolvimento de leitura e produção textual. Urge então que nesse ensino se associem os conteúdos gramaticais à descoberta de estruturas predominantes em certos contextos da língua – uma abordagem bem distinta do modelo de ensino tradicional, reducionista e fragmentado.

Entretanto, contextualizar não se resume ao cotidiano do educando. É bem mais que isso, embora daí se deva partir para dialogar com conteúdos escolares, sistematizados, visando à construção de significados mediante reflexões sobre questões internas da língua portuguesa. Contextualizar em aula de gramática é, pois, inserir o conteúdo linguístico da aula em uma situação real, com elementos suficientes para lhe atribuírem significado.

Hoje não é possível conceber um ensino de língua portuguesa que não priorize o contexto onde as comunicações e interações linguísticas acontecem como prática social, já que a “linguagem é inherentemente contextualizada” (ANTUNES, 2014, p. 40). O ensino contextualizado facilita ao educando seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, pois o coloca diante de interações comunicativas. Por isso, “o estudo da língua já não pode ser pensado de modo fragmentado, limitado à decodificação de conteúdos descontextualizados, com exercícios mecânicos e repetitivos centrados na gramática normativa e na mera reprodução de ideias” (SOUZA, 2017, p. 3).

O contexto é importante no ensino de língua por ser também um elemento essencial para a compreensão do discurso, quando um mesmo enunciado pode assumir significados distintos em face de distintas entonações. Quando se desconsidera o contexto da enunciação, envolta de entonações, a significação do discurso fica comprometida, ambígua, empobrecida e, às vezes, até mesmo contraditória à intencionalidade do locutor. Por exemplo, a frase “Eu estou de olho em você”, se dita por uma mãe a um filho que está na primeira infância e que, no momento, se encontra diante de uma cristaleira, significa “Não mexa em nada!”; se dita por um olheiro, num campo de pelada, ao adolescente que faz uma bela jogada, significa “Você pode ser o meu indicado para o time X”; se dita por um rapaz a uma moça, que a seus olhos é encantadora, significa “Estou interessado em você”; se dita pelo professor ao aluno, irrequieto, no momento de uma avaliação sem consulta, significa “Não cole!”. Portanto, eis que a enunciação se caracteriza pela entonação em cada contexto desses e pelo instante único e irrepetível, eis que o sentido real da palavra se consubstancia no seu contexto de produção.

Portanto, o ensino de língua portuguesa não pode se desvincilar do discurso para que não caia na abstração, pois “uma língua é muito mais que uma” gramática” (ANTUNES, 2009, p. 13). Assim, ele há de ser contextualizado para permitir o adentrar no ato de comunicação com participação ativa e interativa; há de se criar estratégias para que ele se insira em situações reais de comunicação, reproduzindo o mundo extraescolar. É ineficiente qualquer teoria que negligencia o contexto na análise da estrutura de uma língua, pois uma materialidade linguística pura, sob a ótica estritamente formal, é ineficaz sem o contexto sócio-histórico para atribuir a real significação à linguagem humana, aos propósitos de seu enunciador.

Além disso, à contextualização dos conteúdos perpassa uma questão de cidadania, isto é, de identificação do aluno enquanto pertencente à dada comunidade linguística, cuja participação deva ser reconhecida. Simulações linguísticas, supervalorização de

um ideal de língua e abordagens estigmatizadoras diante do que foge à tão culta norma são portos de passagem para o irreconhecimento sobre a própria língua e para o estímulo da sensação de não pertencimento. Afinal, nessas situações, não se pode identificar, como bem lembra Ilari e Basso (2006), o português da gente, já que a língua estudada na escola não possui contraparte prévia com a língua falada, reformulada e ressignificada pelos usuários cotidianamente em suas veredas linguísticas.

Assim, a partir dessas necessidades pedagógicas emergentes, as considerações teóricas da próxima seção apresentam a aprendizagem personalizada como um caminho possível, pois somente um ensino de língua materna que contextualiza conteúdos e insira os alunos nesse processo pode assegurar aos educandos a oportunidade de alcance de conhecimentos linguísticos fundamentais para o seu competente uso da língua indispensável ao exercício da cidadania – finalidade maior de todo o sistema educacional.

2 | APRENDIZAGEM PERSONALIZADA EM FOCO: TIPOLOGIA, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

A prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é articulada a partir da união de três variáveis: o aluno, os conhecimentos relacionados à prática linguística e a mediação do professor.

O primeiro elemento dessa tríade - o aluno - é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento - o objeto de conhecimento - são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

Essa tríade evidencia o princípio fundamental do processo de Personalização do Ensino: a autonomia do aluno sobre a aquisição de seu conhecimento e o professor como orientador do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem personalizada pode ser definida como uma série de programas educativos, experiências de aprendizagem, abordagens pedagógicas e estratégias educativas que tenham como foco atender às necessidades de aprendizagem de cada aluno, assim como seus interesses e aspirações (VALENTE, 2018).

Ao apresentar essa definição, pode ser que a aprendizagem personalizada seja confundida com a aprendizagem diferenciada e individualizada. Contudo, é preciso traçar algumas distinções entre essas abordagens, na medida que cada uma apresenta particularidades.

No processo de aprendizagem diferenciada a instrução do professor deve utilizar recursos, abordagens ou práticas que são mais indicadas para atender às necessidades individuais de um aluno ou de um grupo de alunos, mas os objetivos

acadêmicos permanecem os mesmos, sendo, segundo Valente (2018, p. 33), uma “adaptação do currículo aos diversos interesses e capacidades dos alunos”.

Em contrapartida, na aprendizagem individualizada os objetivos acadêmicos são mantidos para um grupo de estudantes, mas suas progressões curriculares podem se desenvolver de maneiras distintas no que concerne ao tempo e as necessidades de aprendizagem.

Por fim, no processo de aprendizagem personalizada, objeto de estudo deste capítulo, o aluno se envolve no processo de criação das atividades pedagógicas que lhe serão oferecidas e, assim, pode adaptá-las às suas preferências e aos seus interesses (VALENTE, 2018). Dessa forma, pode-se evidenciar que “a principal diferença entre personalização, diferenciação e individualização é que a personalização é centrada no aprendiz, enquanto as demais são centradas no professor” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 57).

Apesar de ser uma metodologia atual para o ensino, a Personalização ou Aprendizagem Personalizada, é uma proposta já mencionada por teóricos importantes dos estudos sobre educação, como Paulo Freire. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2013), o autor apresenta a chave do conceito de Personalização – embora sem utilizar esta terminologia –, ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 12). Isso é personalizar o processo de aprendizagem: levar o aluno a construir um conhecimento que faça sentido para sua vivência, estando-o, assim, diretamente “[...] envolvido na criação dessas atividades de aprendizagem” (VALENTE, 2018, p. 33).

Em uma matéria do site *Porvir*, Lilian Bacich, além de confirmar que a teoria da personalização já era explicitada nos estudos de Paulo Freire, relaciona também os ensinamentos Vygotsky sobre o conceito de zona de conhecimento proximal aos princípios da Personalização: “A zona de conhecimento proximal é aquilo que o aluno pode fazer tendo o apoio necessário. Também é um olhar para cada um”.

Contudo, fica um questionamento: se a teoria foi anteriormente proposta por esses teóricos, por que só agora as discussões sobre a Personalização do Ensino se mostraram mais frequentes? A resposta é clara: com a tecnologia ganhando espaço no contexto escolar, foi preciso reconhecer que os alunos não aprendem da mesma maneira que aprendiam no século anterior, sem toda essa revolução tecnológica.

No entanto, ainda existe uma resistência para a implementação dessas novas metodologias de ensino que fazem uso da tecnologia, uma vez que as escolas, em sua maioria, são organizadas de maneira tradicional, tanto estrutural como pedagogicamente. Essa resistência prejudica o processo de ensino-aprendizagem, pois desvaloriza o perfil dos estudantes que compõem as salas de aula do ensino básico, que cada vez mais estão conectados às tecnologias digitais. Algumas escolas, quando questionadas sobre o uso de tecnologia na educação, entendem que apenas o uso de aparelhos tecnológicos substituindo os quadros e livros didáticos é o suficiente para transformar a aula em algo mais dinâmico e atrativo para o aluno. Contudo, “a

integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações” (BACICH, NETO e TREVISANI, 2015, p. 47).

É sob essa ótica de educação aliada à tecnologia que se desenvolve o princípio essencial da aprendizagem personalizada e, apesar de ainda existirem pedras no caminho da implantação dessa metodologia, o aluno pode facilitar esse processo, na medida em que passe a “se conhecer como aprendiz e auxiliar no processo de identificação das práticas e atividades mais adequadas para sua formação” (VALENTE, 2018, p. 34).

Diante das considerações acerca da importância da aprendizagem personalizada para o aluno, faz-se necessário explicitar de que maneira a Personalização pode contribuir para melhorias no ensino como um todo. Ao colocar o aluno como centro da proposta pedagógica, a aprendizagem personalizada cria condições para que o aluno exerça sua autonomia. Desse modo, o aluno será o responsável por elaborar seus planos individuais de aprendizado, de acordo com suas necessidades e preferências. Pode parecer que isso significa tirar a responsabilidade dos coordenadores e professores, porém oferecer ao aluno a oportunidade fazer escolhas confere uma divisão de responsabilidades que será refletida durante toda sua trajetória escolar. Nesse sentido, “um ensino personalizado exige muito mais do estudante, que tem de ter autonomia e responsabilidade a ponto de ir atrás de suas necessidades, curiosidades e interesses” (SCHNEIDER, 2015, p. 73).

Para que a aprendizagem personalizada se desenvolva, as escolas precisam realizar mudanças no ambiente físico. Ainda que seja difícil, é preciso contar com ajuda dos próprios alunos para transformar o ambiente de salas de aulas tradicionais em espaços em que seja possível um envolvimento em atividades *on-line*, experimentações e debates. Os celulares e tablets dos próprios alunos podem ser aliados contra a falta de recursos tecnológicos que as escolas públicas enfrentam, sendo utilizados a favor da aprendizagem. Sobre isso, destaca-se:

A escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos em aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saberem tomar iniciativas e interagir (MORAN; MASETTO; BEHRENS *apud* BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 70).

Dúvidas são geradas sobre o papel do professor na Personalização do ensino, como: para que serve o professor se é o aluno que delimita sua aprendizagem? Os questionamentos são motivados pela visão de professor como único detentor e responsável pela transmissão do conhecimento, contudo “o que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda” (MORAN, 2018, p. 2). Dessa forma, na

aprendizagem personalizada, o professor é considerado um mentor, que, além de oferecer orientações para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, “também é aquele que ajuda o aluno a descobrir seus talentos e se conectar com pessoas de fora da escola que podem apoiá-lo no desenvolvimento dessas habilidades” (PORVIR, s.d.).

A grande questão é que ao fomentar a autonomia do aluno, a total responsabilidade pelo fracasso escolar é retirada do professor, pois o aluno tem a possibilidade construir o próprio conhecimento, “claro que isso se dá com o planejamento, auxílio e monitoramento do professor, inclusive no processo de desenvolvimento da autonomia” (SCHNEIDER, 2015, p. 73).

Por fim, duas grandes contribuições da aprendizagem personalizada precisam ser explicitadas: a elaboração dos planos individuais de aprendizado e as práticas avaliativas individualizadas.

Na aprendizagem personalizada, os planos individuais de aprendizado são instrumentos pedagógicos desenvolvidos a partir do que o aluno precisa e deseja aprender, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses planos são elaborados pelos próprios alunos, de acordo com o princípio da autonomia, com auxílio dos professores. Dessa forma, o aluno não se sente pressionado a aprender aquilo que lhe é imposto, como acontece nos modelos tradicionais de projetos pedagógicos, e segue seu próprio ritmo de aprendizagem, de acordo com suas preferências e necessidades. Essa forma de currículo reflete nas avaliações, que não podem ser feitas de maneira tradicional, “uma vez que cada aluno segue seu próprio percurso pedagógico, respeitando ritmo, características e interesses distintos” (PORVIR, s.d.). Assim, os métodos avaliativos na aprendizagem personalizada são feitas seguindo a LDB de 1996, que propõe, no art. 24, inciso V, que a avaliação do rendimento escolar deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, p. 18).

Evidentemente, há outros inúmeros benefícios na implantação das Metodologias Ativas, em especial na Personalização do Ensino, mas as destacadas neste capítulo foram as que se mostraram mais relevantes para o momento atual da educação, que ainda está em processo de ruptura com o tradicionalismo impregnado no âmbito das salas de aula. Nossa intenção foi mostrar que

Para o estudante, os benefícios da personalização são, sobretudo, a motivação [...] e a maximização do aprendizado, no sentido de que o aluno tem oportunidade de aprender de forma individual, com o grupo, com o uso das tecnologias e, efetivamente, com o professor (SCHNEIDER, 2015, p. 71).

Após justificar a importância da aprendizagem personalizada para todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, na próxima seção, será apresentada uma análise bibliométrica dos registros de pesquisa, com vistas a verificar os estudos que

têm sido desenvolvidos sobre o uso da personalização, em especial, sobre a existência de trabalhos voltados ao ensino de língua materna.

3 I PERSONALIZAÇÃO NO ENSINO: UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

O procedimento de análise considerou a leitura de títulos, resumos, palavras-chave, sempre que incluídos no texto. Estruturaram-se dois grupos de análise: produção e temática. Como subcategorias de análise da produção, recorreu-se a: tipo de recurso, idioma da publicação, tópico, evolução anual das publicações e abrangência geográfica da revista. A análise temática relaciona-se, por sua vez, à caracterização dos tema e subtemas desenvolvidos na abordagem do conteúdo em questão, empregando análise global dos textos e posterior atribuição de termos descritores do conteúdo.

A coleta foi realizada na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 1990, com a finalidade de oferecer serviço de periódicos eletrônicos, em fortalecimento da pesquisa na pós-graduação, conforme as informações do próprio *site*. Das vantagens oferecidas ao público usuário, destacam-se: *facilidade de acesso à informação científica, acesso a conhecimento atualizado, democratização do acesso à informação e inserção internacional do conhecimento científico*.

Realizou-se busca por *Assunto*, através do termo “Aprendizagem personalizada”, sem delimitação da data de publicação, considerando qualquer tipo de material (livro, artigo, imagem, audiovisual), qualquer idioma. Foram diagnosticadas 106 ocorrências.

3.1 Análise da produção

Na base de Periódicos CAPES, quanto ao tipo de recurso, das 106 ocorrências, 10 eram em formato de livro, 94 eram artigos científicos, 01 tese e 01 recurso textual, este se caracterizava por ser um resumo das produções científicas de dada revista. Realizou-se um recorte para análise dos artigos produzidos. Em apreciação dos 94 trabalhos publicados em formato de artigo, seguem dados importantes para a análise dos indicadores de produção:

Análise da Produção: Artigos

Idioma				Tópico		Evolução Anual (a partir do ano 2000)							Abrangência Geo- gráfica da Revista	
LP	LI	LE	Total	Educaç.	Outros	06	10	11	12	15	16	17	Nac.	Intern.
53	33	66	94	13	81	2	1	2	2	2	1	3	5	8

Tabela 1 – Indicadores de produção

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2018).

A partir da leitura da tabela, pode-se constatar que as publicações são, em sua maioria, publicadas/traduzidas para língua inglesa, o que amplia seu alcance quanto ao público leitor. Vale destacar que os dados coletados na subcategoria “Idioma” consideram não apenas a publicação única em um idioma, mas também contabilizam a possibilidade de um mesmo artigo ter sido traduzido para um ou mais de um idioma.

Do total de 94 produções, de acordo com o Portal de Periódicos Capes, apenas 13 encaixam-se no filtro “Education” (Educação/Educación). A aba “Outros” relaciona-se a trabalhos publicados no âmbito das áreas de Administração e Negócios e, sobretudo, Saúde. Tais informações atentam para o baixo quantitativo de pesquisas desenvolvidas na esfera educacional, em comparação com as outras áreas.

Acerca da evolução anual das publicações, nota-se um desenvolvimento mediado equivalente entre os anos de publicação, com certa crescente em 2017, ao contabilizar 3 dos 13 trabalhos na área. Ainda são necessários mais estudos bibliométricos para afirmar com veemência que se esse tímido aumento relaciona-se ao fato da temática das Metodologias Ativas e da Aprendizagem Personalizada estar tomando centralidade no discurso pedagógico vigente.

Dado interesse é verificado na subcategoria “Abrangência Geográfica da Revista”: mais trabalhos estão sendo publicizados em revistas de abrangência internacional do que nacional, o que pode indicar como as pesquisas brasileiras, em torno da Aprendizagem Personalizada, não estão tão desenvolvidas ou difundidas. Em âmbito nacional, as 5 revistas cujo escopo contemplou tais trabalhos estavam assim organizadas quanto à instituição editora: Universidade Estadual Paulista (UNESP) (2); Universidade Estadual de Maringá (UEM) (1); Universidade de São Paulo (USP) (1); e Universidade de Fortaleza (UNIFOR) (1). Já na esfera internacional, as produções vinculavam sua edição às seguintes instituições: Universidade Nova de Lisboa (UNL-Portugal) (1); Pontifícia Universidade Católica do Peru (PUCP-Peru) (1); Universidad de Aconcagua (UAC-Chile) (1); Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD-Colômbia); Editoria Desafio Singular (Portugal) (1); Universidad Autónoma de Baja California (UABC-México) (1); e Vivat Academia (Espanha) (2). Assim, a respeito da incidência geográfica, observa-se domínio latino-americano nas produções realizadas e maior regularidade das publicações em revistas cujo idioma matriz seja o espanhol. Convém ressaltar, ainda, a exclusividade de Portugal nas publicações contidas em revistas europeias.

3.2 Análise temática

A análise temática considera, preliminarmente, as áreas de concentração das pesquisas evidenciadas nos artigos em relação ao quantitativo de registros: Ciências (3), Pedagogia/Letras (1), Pedagogia (2), Letras (1), Educação Física (1), Psicologia (1) e Saúde (4). Delimitando os estudos às perspectivas em torno do ensino de língua,

destaca-se que o trabalho que inter-relaciona as áreas de Pedagogia e Letras detinha-se a discutir, teoricamente, a formação de professores em nível universitário, de modo a considerar que as trajetórias de vida possuem especificidades que requerem uma formação personalizada, com atividade colaborativa entre os sujeitos em formação. Para elucidar tal questão, recorre a citar, sem ser o cerne do estudo, um exemplo em torno do Curso de Letras. Além disso, o único artigo enquadrado na área de Letras focaliza-se na Alfabetização e apenas menciona, superficialmente, a questão da personalização ao tratar das novas propostas pedagógicas, que trazem orientações sobre levar em consideração a experiência personalizada do aluno.

Tendo em vista que todos os trabalhos relacionam-se ao Ensino, a análise temática define como subtema os itens “Foco da formação”, com o intuito de verificar se o estudo concentrava-se em questões sobre a aprendizagem do aluno ou se dedicava-se à formação do professor, e “Abordagem”, para identificar se o estudo tinha base exclusivamente teórica ou se expunha práticas pedagógicas possíveis. Segue o tabelamento das informações:

Análise Temática dos Artigos			
Foco da formação		Abordagem	
Discente	Docente	Teórica	Prática
10	3	6	7

Tabela 2 – Análise Temática dos Artigos quanto ao foco da formação e à abordagem.

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2018)

Com base na tabela, verifica-se maior percentual de estudos dedicados à aprendizagem discente. Nesse sentido, embora sejam importantes os estudos, sobretudo os práticos, a respeito da formação de conhecimento no aluno, é analogamente primordial que haja pesquisas em reflexão e orientação acerca da formação do professor para lidar com os contextos pedagógicos emergentes. Afinal, se persiste a carência dessas reflexões no âmbito da pesquisa científica, o que dirá nas atividades docentes na realidade cotidiana? Logo, os dados sinalizam a necessidade de ampliação dos estudos nessa seara.

A tabela destaca ainda o tipo de abordagem destinado ao longo da exploração temática. De modo geral, não há discrepâncias consideráveis entre estudos de cunho teórico e trabalhos com proposições práticas. Entretanto, convém ressaltar que das 7 abordagens práticas, 3 destacavam-se por articular a perspectiva da Personalização com o uso de recursos tecnológicos atuais, conforme representa a tabela a seguir:

Obra/Autor	Articulação Personalização e Tecnologia
<i>Metodologia Inquiry Based Science Education no 1.º e 2.º CEB com recurso a dispositivos móveis – uma revisão crítica de casos práticos</i> (TAVARES e ALMEIDA, 2015)	Contribuições do uso de dispositivos móveis para autonomia discente.
<i>La singularidad según la educación personalizada en la era digital</i> (GONZÁLEZ, CORIA e HERNÁNDEZ, 2016)	Impactos da era digital na constituição das especificidades do ensino atual (sugestões de planejamento docente).
<i>Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional</i> (LOPES, BORBA, TRAJBER, SILVA e CUEL, 2011)	Busca o exercício de metodologias participativas, apoiado em pressupostos teórico-metodológicos da terapia ocupacional social e da educação para a liberdade defendida por Paulo Freire, as Oficinas de Atividades têm se constituído como uma tecnologia social de aproximação, (re) construção de projetos e ampliação de redes de suporte junto a jovens advindos de grupos populares urbanos em situação de vulnerabilidade social.

Tabela 3 - Previsão de articulação entre Aprendizagem Personalizada e Tecnologia

Fonte: Portal de Periódicos CAPES (2018)

O artigo *Metodologia Inquiry Based Science Education [IBL] no 1.º e 2.º CEB com recurso a dispositivos móveis – uma revisão crítica de casos práticos* repensa praticamente as aulas de Ciências em contextos contemporâneos. A pesquisa relaciona-se à aprendizagem personalizada, na medida em que a metodologia empregada, IBL, “privilegia as questões, ideias, observações e conclusões do aluno enquanto ferramentas de construção do seu próprio conhecimento” (TAVARES e ALMEIDA, 2015, p. 29). Como resultados, os autores constataram que esse método, articulado à tecnologia dos dispositivos móveis, “(...) potencia [sic] a aprendizagem personalizada, contínua, situada e colaborativa” (TAVARES e ALMEIDA, 2015, p. 28).

Por sua vez, o trabalho intitulado *La singularidad según la educación personalizada en la era digital* (GONZÁLEZ, CORIA e HERNÁNDEZ, 2016) discute as consequências das especificidades pedagógicas promovidas pela era digital nos modos de concepção da aprendizagem, desde o planejamento, perpassando a execução, até à avaliação. Os autores propõem, como resultados, critérios para um planejamento, uma execução e uma avaliação singulares/personalizados. Destacam, em suas considerações finais, a necessidade de maior aprofundamento teórico e prático nesse campo de estudo.

Já o artigo *Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional* associa metodologias participativas com tecnologias sociais para aproximação das redes de suporte mútuo entre jovens em vulnerabilidade social. Através das atividades, realizadas com alunos de escola pública, são construídos vídeos/documentários e esquetes e realizadas rodas de conversa e jogos de interação. A personalização do ensino reside no fato de que

A utilização da atividade possibilita o aprendizado e o **reconhecimento de necessidades do sujeito e o desenvolvimento de sua capacidade para buscar soluções próprias e criativas**, tornando a **técnica dependente da interpretação e da apreensão da realidade**, e não o inverso (LOPES, BORBA, TRAJBER, SILVA e CUEL, 2011, p. 282, grifos nossos).

Com base nos resultados coletados, constata-se, assim, a inexistência de trabalhos sobre a personalização da aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, dispostos em uma fonte de dados científicos de grande abrangência e de relevância na comunidade científica, tal como é o Portal de Periódicos da CAPES. Evidencia-se, portanto, um nicho de pesquisa a ser explorado.

4 | CONCLUSÃO

O cenário de mudanças educacionais tem exigido análogas reformulações na concepção epistemológica da escola contemporânea. Discursos pedagógicos anteriores são retomados, mas com a roupagem dos dias atuais, em consideração da onipresença tecnológica. Surgem, assim, novos contextos, novas necessidades e novos perfis de alunado, os quais, concomitantemente, requerem novas abordagens metodológicas.

No que se refere ao ensino de língua materna, a perspectiva tradicionalista de abordagem dos conteúdos não dá conta da formação proficiente dos alunos enquanto cidadãos que recorrem ao uso linguístico para transitar em diversas esferas sociais, pois tal concepção de ensino desconsidera os contextos variáveis das ocorrências linguísticas verificadas ao longo da vivência discente, impondo-o exclusivamente a um ideal de língua destoante dos conhecimentos e habilidades necessários às suas atividades linguageiras cotidianas. Logo, dos principais problemas diagnosticados na educação em língua atualmente, destaca-se a dificuldade em se efetivar a contextualização dos conteúdos para traçar diálogos entre a teoria linguística e a experiência prática do aluno.

Assim, como possibilidade metodológica de resolução da problemática, apresenta-se a perspectiva da aprendizagem personalizada. Dentre as considerações realizadas sobre os benefícios dessa técnica, fica evidente que, apesar de ainda haver uma resistência por parte dos órgãos de ensino e dos educadores para a implementação dessa Metodologia Ativa, a Personalização é um instrumento pedagógico relevante, na medida em que coloca o aluno como centro do ensino. Essa abordagem fomenta a construção da autonomia discente e divide a responsabilidade da aprendizagem entre aluno e professor. Nesse sentido, é preciso que pesquisas de caráter teórico e prático continuem sendo realizadas, a fim de que se comprove a importância da Personalização e para que seja possível quebrar a resistência que atrapalha o desenvolvimento dessa

metodologia.

Justamente para investigar os estudos que têm sido realizados nessa seara, empregou-se a Análise Bibliométrica de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. Os resultados produzem um alerta: é necessário que sejam desenvolvidos mais estudos em torno da aprendizagem personalizada, em especial no Brasil, de modo que se possa discutir suas contribuições e desafios para o ensino. Afinal, os três trabalhos destacados, que recorriam ao uso das tecnologias contemporâneas em contextos de aprendizagem significativa, obtiveram resultados bastante satisfatórios, o que ratifica a motivação de pesquisas nessa área.

Especificamente quanto ao ensino de língua portuguesa, não houve incidência de estudos que articulassem efetivamente a Personalização às abordagens metodológicas. Evidencia-se, portanto, no âmbito da educação em língua materna, um campo de pesquisa passível de desbravamentos teórico-práticos, uma vez que as pesquisas atualmente publicadas têm pouco a dizer.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). **Ensino Híbrido:** Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-66.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://bit.ly/2fWX88v>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ, Paola Perochena; CORIA, Gisela Matilde; HERNÁNDEZ, José Fernando Calderero. La singularidad según la educación personalizada en la era digital. Revista Educación. España, v. 26, n. 50, 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/16569>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; TRAJBER, Natalia Keller de Almeida; SILVA, Carla Regina; CUEL, Brena Talita. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. **Interface: comunicação, saúde e educação**, v. 15, n. 36, p. 277-288, jan./mar., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v15n36/a21v1536.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 02-24.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. Do léxico ao sentido redacional: processos de produção mediados por intervenções linguísticas. 450p. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2ml18Qn>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=100>. Acesso em 17 jul. 2018.

PORVIR. **Educação sob medida**. s.d. Disponível em: <<http://porvir.org/especiais/personalizacao>>. Acesso em 16 jul. 2018.

SCHNEIDER, Fernanda. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando Mello (Org.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-66.

SILVA, Camilo Rosa. Introdução à sintaxe da língua portuguesa. **Letras Libras**, 103-143. Disponível em: <<https://bit.ly/2zQ54T0>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SOUZA, Cristian Wagner de. **Novas Perspectivas no Ensino de Língua Portuguesa**: o trabalho com gêneros textuais, 7p. Disponível em: <<https://bit.ly/2KZLXLe>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

TAVARES, Rita; ALMEIDA, Pedro. Metodologia Inquiry Based Science Education no 1.º e 2.º CEB com recurso a dispositivos móveis – uma revisão crítica de casos práticos. **Educação, Formação & Tecnologias**. V. 8, n. 1, p. 28-41, jan./jun., 2015. Disponível em: <<http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/445/213>>. Acesso em 17 jul. 2018.

VALENTE, José Armando. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, 2014, p. 141-166. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/ead/svp/pluginfile.php/3461/mod_resource/content/1/valente.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 25-44.

ENSINO DE LIBRAS L2 NA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Universidade Federal de Goiás (UFG),
Faculdade de Letras, Curso Letras:Libras
Goiânia - Goiás

Gilmar Garcia Marcelino

Universidade Federal de Goiás (UFG),
Faculdade de Ciências Humanas e Letras,
Jataí - Goiás

Kelly Francisca da Silva Brito

Centro de Apoio à Pessoa com Surdez (CAS/GO),
Secretaria de Educação do Estado de Goiás
Goiânia - Goiás

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

Universidade de Federal de Goiás (UFG),
Faculdade Letras, Curso Letras:Libras
Goiânia - Goiás

Skliar (1997) são os autores que sustentam as discussões. A metodologia envolveu o uso de gêneros textuais (conteúdo escolar vivenciado por esses alunos) e que, associados a imagens e informações visuais, promoveram uma aprendizagem significativa e entendimento lógico da estrutura e uso básico da Libras em comunicações dialógicas. Os resultados mostraram, que os alunos reconheceram: as singularidades da estrutura linguística da Libras, das singularidades dos sujeitos surdos e de suas condições bilíngue e que eles, alunos ouvintes, compreendem as manifestações adaptativas da linguagem humana nas diversas estruturas discursivas existentes.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Gêneros Textuais. Libras e discurso.

ABSTRACT: The persistent traditional practice of teaching Libras as L2 dissociated from a significant context or local actions, as in schools, for instance, has served as motivation for this study. Its objective is the adaptation of new didactic and pedagogical practices using different textual genres in the teaching-learning process of this visual-spatial language. Theorists such as Bakhtin (2004), Bronckart (2003), Melo (2012), Gesser (2012) and Skliar (1997) are some of the authors who support the discussions in this study. The methodology involved the use of textual genres (school

RESUMO: A persistente prática tradicional de ensino de Libras como L2 dissociada de um contexto significativo ou mesmo desarticulada de ações locais, como no caso de escolas, desencadearam esta proposta cujo objetivo está vinculado a adaptar novas práticas didáticas e pedagógicas com o uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem desta língua com modalidade visuo-espacial em salas de aula convencionais. Teóricos como Bakhtin (2004), Bronckart (2003), Melo (2012), Gesser (2012). Quadros e Karnopp (2004) e

content experienced by students) which, associated with images and visual information, promoted meaningful learning and logical understanding of the structure and basic use of Libras in dialogic communication. The results have shown that the students, who were all listeners, have recognized the singularities of the linguistic structure of Libras. It has also demonstrated that these students understand the adaptive manifestations of human language in the various discursive structures that exist.

KEYWORDS: Libras. Textual genres. Libras and discourse.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm-se observado o aumento de pesquisas em torno da Língua Brasileira de Sinais - Libras. No Brasil, esses avanços foram notórios, principalmente, após o reconhecimento dessa língua em âmbito nacional com a Lei 10.436, em 2002, que descreve esta língua como tendo uma modalidade visuo-espacial e com estrutura gramatical própria apoiada em parâmetros, dentre outros aspectos dispostos na Lei, e regulamentada pelo Decreto nº5626 (BRASIL, 2005).

Tal decreto dispõe argumentos funcionais no âmbito educacional que favorecem o atendimento e desenvolvimento dos sujeitos surdos e apresentam desde os aspectos de formação de profissionais para ensino e uso da Libras, citação do ensino bilíngue como aspectos importante na formação educacional dos surdos e expõe sobre a necessidade do ensino e dissipação desta língua em cursos de formação para professores e funcionários atuantes nos órgãos públicos diversos. Este ensino e dissipação da Libras, assim como o ensino bilíngue como direito dos surdos e dever da sociedade em âmbito legal, trouxeram evoluções e contribuições, principalmente, no campo da linguística e nas questões socioculturais que envolvem os sujeitos surdos, cuja língua(gem) tem seu valor significativo.

Porém, no que corresponde às formas de ensino dessa língua em diferentes contextos, tal como: cursos superiores, cursos para a comunidade, e na escola como forma de facilitar a comunicação entre alunos ouvintes e surdos auxiliando tanto na inclusão do aluno surdo na escola como na disseminação da Libras pelo Brasil, chama a atenção uma persistente e tradicional metodologia que perpetua entre esses diferentes contextos, em que se concretiza na memorização quantitativa de sinais que compõe o vocabulário ou léxico da Libras.

Este artigo descreve uma proposta prática de ensino da Libras como segunda língua (L2) para ouvintes, estudantes do terceiro ano do ensino médio, em uma escola pública na cidade de Goiânia. Tal proposta veio de encontro à necessidade de superar ações tradicionais de ensino desta língua que vem ocorrendo de forma segmentada, tal como apresentação de itens lexicais dissociadas de um contexto significativo além de, muitas das vezes, não serem realizadas práticas docentes metodológicas adaptadas aos objetivos e realidades dos alunos ou, até mesmo, desarticuladas das

ações ambientais em que esses alunos se encontram, tal como no ambiente escolar.

2 | DESENVOLVIMENTO

É sabido que, após o reconhecimento legal da Libras, pela Lei 10.436/02, como língua de comunicação e expressão legitimada e associada também a outros recursos de expressões relacionados a Libras (BRASIL, 2002 p.1), discussões frequentes, em âmbito nacional, têm sido realizadas na literatura e estão relacionadas à necessidade do respeito sobre as particularidades linguísticas da comunidade surda (organização estrutural e modalidade da Libras e o seu aspecto cultural envolvido), do uso e ensino desta língua nos ambientes escolares e, consequentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação de alunos surdos numa perspectiva bilíngue de ensino.

Para Skliar (1997, p. 100), a Libras pode ser entendida como “o elemento mediador entre o surdo e o meio social em que ele vive. É por intermédio dela que os surdos podem demonstrar sua capacidade de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados”.

Assim, a Libras é uma língua natural usada pela maioria dos surdos no Brasil para interagirem com a sociedade, comunicarem e expressarem seus pensamentos. Trata-se de uma língua de modalidade visuo-espacial, com estrutura própria, diferente de todos os idiomas já conhecidos, que são orais e auditivos, isto é, uma língua pronunciada pelo corpo, com sinalizações linguísticas feitas no espaço, e percebida pela visão. (QUADROS E KARNOOPP, 2004)

Em se tratando do ensino da Libras, este pode ser entendido sobre duas perspectivas: uma voltada para o ensino de Libras como primeira língua (L1) envolvendo o público com surdez e que necessita dessa língua para se desenvolver e outra como segunda língua (L2), cujo ensino está voltado para o público ouvinte. (GESSER, 2012)

Gesser (2012, p.54) salienta que no processo de ensino aprendizagem de Libras as metodologias de ensino para ouvintes (L2) se distinguem das metodologias de ensino para surdos (L1) por envolver necessidades linguísticas distintas e descreve a abordagem comunicativa como a mais adequada para direcionar as práticas de ensino de uma língua por um professor, principalmente quando se pensa em processos de aprendizagem significativa.

Porém, seja este ensino como L1 ou L2, questionamentos vêm surgindo sobre as práticas desse ensino que, na maioria das vezes, envolve métodos tradicionais com foco na repetição de itens lexicais/vocabulário dissociados de contextos discursivos significativos desencadeando, portanto, um ensino-aprendizagem superficial e temporário, não preocupado com o uso da Libras pela e na comunidade, mas, com a quantidade de itens memorizáveis pelos aprendizes durante esse processo.

Além disso, nota-se um ensino desvinculado de ações ou objetivos pertinentes

tanto aos alunos como ao ambiente em que se encontram tal como: alunos de curso de música que estão aprendendo a Libras e cujas estratégias de ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos desse curso, alunos de escolas de ensino fundamental cujos recursos pedagógicos ou materiais para ensino da Libras não estão articuladas aos conteúdos escolares ou o desenvolvimento de habilidades que facilitariam a aprendizagem desses conteúdos dentre outros.

Assim, essa proposta de ensino de Libras como L2, foco em alunos ouvintes, discute uma abordagem discursiva de ensino de língua com metodologias e vivências práticas, recursos materiais dentre outros que estão articuladas não apenas aos conteúdos escolares (gêneros textuais) utilizados nesse ambiente, mas, também, à promoção do desenvolvimento de habilidades de língua(gem) que os capacite a compararem estruturas linguísticas entre português e Libras e a melhorarem suas produções e expressões discursivas nessas duas línguas.

Discutir ensino de uma língua envolve refletir sobre a concepção que temos referente à língua e linguagem. Para tanto, nessa proposta, as concepções de Bakhtin (2004) e Bronckart (2003) serão consideradas sob a perspectiva de Bakhtin, (2004, p. 123) em que a Língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para esse autor, a língua é dialógica discursive, isto é, ela existe onde há a possibilidade de interação social, e se constitui em um processo de evolução e troca de experiências ininterruptas, que se concretizam através da interação verbal social dos interlocutores envolvidos.

Bronckart (2003) retoma as teorias de Vygotsky e de Bakhtin, sob um enfoque diferente, e adota a concepção do interacionismo sócio-discursivo na qual a linguagem surge a partir da diversidade e complexidade das diferentes práticas. Essas práticas acarretam adaptações da linguagem e gera produções de textos diferentes.

Para Bronckart (2003, p. 72) “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados as necessidades, aos interesses e as condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” Essa articulação favorece a ocorrência de diferentes tipos de textos, dada a variedade de situações; por sua vez, esferas propiciam a ocorrência de tipos de textos similares que constituem os gêneros. Dessa forma, dado o aspecto variável dos textos, Bronckart não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos (produto da atividade humana).

Sobre o processo de ensino de línguas, Melo (2012) explica que há fatores que influenciam diretamente na forma como os profissionais da educação atuam, principalmente quando o foco envolve esse processo, tais como: a forma de análise

prévia do professor em perceber as necessidades e objetivos dos alunos sobre a aprendizagem da língua proposta; escolha e o tipo de material produzido; os objetivos e tipo de abordagem usufruída durante o processo; adaptação do material levando em conta as habilidades já adquiridas dos alunos; dentre outras.

Esses conceitos e reflexões teóricas sustentam a discussão dessa proposta de ensino de Libras em sala de aula em uma escola pública na perspectiva discursiva e cujos procedimentos metodológicos e resultados, encontrados até o momento, estão descritos abaixo.

3 I METODOLOGIA

Os estudos, de cunho descritivo, que resultaram na proposta ocorreram por 5 meses consecutivos em uma sala de aula com 25 discentes ouvintes (entre 17 e 19 anos), estudantes do 3º ano do ensino médio, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG).

Os recursos pedagógicos utilizados, nos momentos de ensino-aprendizagem, envolveram: o uso de diversos tipos de gêneros textuais, do Português e da Libras (pinturas, poesia, música, charges, noticiários, textos jornalísticos, entrevistas etc.), atrelados a imagens e informações visuais de fatos que aconteceram no cotidiano e que direcionaram a escolha dos temas usados nas aulas; discussões reflexivas em Libras, direcionando o seu ensino de forma significativa e contextualizada, associada, posteriormente, a discussão oral e produção escrita em português dos mesmos.

O ensino da Libras envolveu desde o estudo e conscientização de sua estrutura linguística, usando leitura e análise de diferentes textos imagéticos (desenhos, pinturas, fotos, charges etc.), chegando à exploração da linguagem lírica do surdo e sua expressão corporal (poemas e canções). Tudo de forma contextualizada.

Assim, em sequência, as ações se iniciavam pelo ensino da Libras contextualizada, ou seja, ensino envolvendo temáticas atuais da sociedade e que eram materializados em um determinado gênero textual, tais como: música, receita, charge, obra de arte com a de Monalisa, documentários, dentre outros. Após a cada três aulas consecutivas de Libras, envolvendo aprendizagem de sinais contextualizados possibilitando discussões em Libras sobre um tema correspondente, os discentes eram conduzidos, posteriormente, a realizarem discussões orais e produções discursivas no português escrito, seguindo as regras propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha dos diversos tipos de gêneros textuais (poesia, documentário em vídeo, pintura, música e outros), conteúdo comum no cotidiano escolar dos alunos, associada

às imagens explícitas mostradas em todas as aulas facilitaram o processo de ensino-aprendizagem dos dois idiomas, a Libras e o Português. Essa facilidade ocorreu tanto pela familiaridade dos alunos com os conteúdos (gêneros textuais), permitindo maior aceitação e interesse desses alunos nas discussões como, também, um apoio complementar, de suma importância, na compreensão, interpretação e produção dos discursos nos momentos de uso das duas línguas.

O ensino da Libras, ocorrida em separado e nos primeiros momentos, promoveu um aperfeiçoamento visual e mais aguçado de detalhes imagéticos das figuras apresentadas e que estavam associadas às discussões e/ou material escrito que lhes era apresentado e que, antes, passavam despercebidos pelos alunos. Essas práticas com o trabalho visual, que envolviam percepção e análise-síntese visual seguida da expressão discursiva em Libras, contribuíram bastante para o desenvolvimento da atenção visual, primária e secundária, dos alunos, assim como da percepção da organização visual e motora para se chegar à uma compreensão linguística de suas produções em Libras e como essa necessidade de atenção visual mais detalhada e de organização estrutural refletiu, também, na melhora da produção escrita em português dos alunos. Esta última se tornou mais elaborada e expressiva, com detalhes descritivos mais contextualizados e lógicos e cuidadosamente mais rigorosa quanto ao uso das normas gramaticais do português escrito.

Os resultados mostraram a necessidade de um olhar mais sensibilizado sobre as práticas de ensino de línguas e a importância do uso de metodologias, recursos e estratégias adequadas tanto ao ambiente onde os alunos se encontram como, também, aos objetivos e necessidades de aprendizagem desses alunos para despertar interesses, participação e interação durante um processo de ensino que envolve línguas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11^a ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BRASIL. *Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acessado em 09/07/2018.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>Acessado em 09/07/2018.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO, G.F.; OLIVIERA, P.S. *Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente*. Rev. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof. vol 38, nº 3. Rio de Janeiro: set./dez. 2012.

QUADROS, R.M.; KARNOOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

EVENTOS DISCURSIVOS CARREGADOS DE SENTIDOS: EFEITOS MONITORÁVEIS?¹

Ieda Tinoco Boechat

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro
Itaperuna – RJ

Thiago Soares de Oliveira

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes – RJ

Sérgio Arruda de Moura

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy
Ribeiro
Campos dos Goytacazes – RJ

(des)fazer vínculos sociais, não sendo, portanto, ingênuo, apolítico e desprovido de sentido nem completamente isento de intenção.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia. Subjetividade. Efeitos de sentido.

ABSTRACT: This paper discusses the effects of meaning built on the discursive events between Islamic extremist terrorists and French cartoonists, protagonists of the “cartoon crisis”, which first impacted the world in 2005 and for the second time in 2015. Thus, using bibliographic research and consultation of websites, documentaries and periodicals, this study questions the possibility of a discourse being innocuous, concluding that the discourse is essentially meaningless, an unrepeatable discursive event and that carries a whole meaning that becomes expressed for the reader, in the light of an accompanying already-said, posing as an action addressed to an interlocutor, who can generate (re)actions, communicate ideas and make/undo social bonds, and is therefore not naive, apolitical and devoid of meaning or completely without intention.

KEYWORDS: Ideology. Subjectivity. Effects of sense.

RESUMO: Este artigo discute os efeitos de sentido construídos nos eventos discursivos entre os terroristas extremistas islâmicos e os cartunistas franceses, protagonistas da “crise das charges”, que impactou o mundo pela primeira vez em 2005 e pela segunda vez em 2015. Assim, por meio de pesquisa bibliográfica e consulta a *sites*, documentários e periódicos, este estudo põe em questão a possibilidade de um discurso ser inócuo, concluindo que o discurso é essencialmente sentido, um evento discursivo irrepetível e que traz todo um significado que se torna expresso para o leitor à luz de um já-dito que o acompanha, colocando-se como uma ação endereçada a um interlocutor, que pode gerar (re)ações, comunicar ideias e

¹ Este artigo foi publicado nos Anais do XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia.

Uma versão do texto foi publicada na Revista Augustus, v.19, n.38, jul/dez 2014, sob o título Franceses e islâmicos: um choque de civilizações em discursos bélicos.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tematiza o discurso contextualizado nas relações discursivas entre os jornalistas franceses e os terroristas extremistas islâmicos. Objetiva, assim, discutir a formação discursiva e os efeitos de sentido que se constroem nessas relações que se tecem em uma terminologia e atitudes bélicas; para tanto, expõem-se os pressupostos da Análise do Discurso e relata-se brevemente o desenrolar da história entre os protagonistas responsáveis pela “crise das charges”, problematizando a questão: um discurso pode ser inócuo?

Dessa forma, este artigo centra sua justificativa, inspirada em Possenti (2009), no entendimento de que um discurso só ocorre em uma sociedade se houver aí condições de produção sócio-históricas na formação social, para que haja uma ideologia que se materialize em um discurso que tenha marcas características dessa ideologia. Logo, supõe-se, um discurso não é ingênuo e apolítico nem desprovido de sentido ou isento de intenção, o que pressupõe uma análise não totalmente pautada na Análise do Discurso de Francesa, em razão dos próprios posicionamentos de Possenti (2009), mas enviesada por tal disciplina, uma vez que se faz necessária a apresentação, ainda que sucinta, de determinados conceitos.

Relevante se mostra tal discussão por evidenciar que parece pairar no imaginário social a possibilidade de monitorar efeitos de sentido e de que suas consequências sejam previstas, ou seja, que eventos discursivos alcançarão somente o objetivo a que se propuseram inicialmente aqueles que o enunciaram.

Por fim, com o intuito de dar conta de uma análise que, obviamente, não se esgota em poucas páginas tampouco esgota os diversos vieses a partir os quais o tema pode ser tratado, vale ressaltar que não se pretende exaurir as vias de análise, mas refletir e analisar o tema em questão sob a ótica discursiva.

2 | METODOLOGIA

Inicialmente, este trabalho parte de uma sucinta revisão bibliográfica que, de per si, não representa a metodologia adotada, já que a bibliografia especializada não constitui, de fato, a fonte de dados a que se recorre para o desenvolvimento da pesquisa. Aliás, segundo Tozoni-Reis (2010), pensar que a pesquisa bibliográfica está presente em todas as modalidades de pesquisa é um equívoco cometido tanto por alguns pesquisadores iniciantes quanto por pesquisadores mais maduros.

Na verdade, a base teórica que respalda a discussão aqui proposta é resultado de uma revisão bibliográfica a partir da qual se recorre a autores da área do discurso, especialmente da Análise do Discurso (AD), ainda que esta disciplina não seja o único supedâneo de entendimento a embasar o artigo, já que, no decorrer da parte teórica do trabalho, a noção de sujeito assujeitado da AD é contraposta à noção de sujeito intencional de Possenti (2009).

Considerando, dessa forma, a fonte de dados que respalda o fazer analítico deste artigo, adota-se como metodologia a pesquisa documental de caráter qualitativo, amparada, por conta do assunto, em consultas a *sites*, vídeos do *Youtube*, documentários e artigos publicados na revista *Veja*. Por se tratar de um tema recente, a coleta de dados se valeu não só dos periódicos e documentários produzidos e divulgados a respeito da “crise das charges”, mas também de vídeos capazes de engrossar a discussão sobre o assunto.

Nesse sentido, a fim de dar conta do objetivo proposto de discutir os efeitos de sentido construídos nos eventos discursivos entre os terroristas extremistas islâmicos e os cartunistas franceses, parte-se da consulta a obras, documentários e periódicos, ancorados em pressupostos teóricos discursivos, com o intuito de construir um artigo capaz de abordar a questão do efeito de sentido de forma não fragmentária, mas inter-relacionada.

3 | OS PRESSUPOSTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO APLICADOS ÀS CHARGES

Diversas são as concepções da palavra “discurso” no âmbito da Análise do Discurso. Contudo, para a finalidade aqui proposta, os estudos do discurso têm, a princípio, de ser considerados como um fenômeno político, antes de mais nada, e segundo o entendimento de Oliveira (2013).

De acordo com Silva (2013), segundo a teoria bakhtiniana ou dialógica, o discurso humano resulta de condições sociais e históricas, logo, nunca se fala sozinho; a autoria pressupõe polifonia, pois implica um diálogo entre diferentes autores: “o grupo de Bakhtin pensa a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro” (SILVA, 2013, p. 48).

O princípio do dialogismo que orienta essa teoria se refere ao fato de que quando alguém fala, dirige-se a outro, mesmo sem conhecê-lo; simultaneamente, sempre retoma o que já foi dito por outros. Isso implica considerar que respostas devem ser esperadas de todos os enunciados dos quais uma pessoa participa. Essa noção liga-se à concepção de língua como interação verbal, o que se evidencia no fato de um autor levar em consideração seu interlocutor direto ou indireto quando produz um enunciado. Assim, prossegue Silva (2013), o dialogismo acontece pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre discursos presentes, implícita ou explicitamente, nos enunciados. Importa esclarecer que o termo enunciado recebe definições diversas, sendo considerado por Maingueneau (2004, p. 57) como “o valor de frase inscrita em um contexto particular”.

Na concepção de Bakhtin (1929) *apud* ALKMIN, 2001, p. 25),

[...] a verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da

interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nessa linha de raciocínio, Silva (2013) explica que, enquanto para algumas teorias o enunciado é o produto da enunciação, para Bakhtin, o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado.

Pode-se dizer que se tem, desse modo, na filosofia bakhtiniana, uma “filosofia do ato ético”, assevera Silva (2013, p. 51), uma vez que

Os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos. Por isso, o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural. O termo ético, então, refere-se à vida do homem, e não ao certo ou ao errado.

Assim, mesmo uma pessoa trazendo em seu discurso as vozes de outros e respondendo a elas, diz Silva (2013), cada enunciador, no uso da língua e se instaurando como sujeito do discurso, dá ao enunciado seu estilo, estabelecendo relações dialógicas com os discursos que configuram seu tempo, comprometendo-se com eles, reproduzindo-os ou questionando-os.

Os diversos discursos que atravessam uma formação discursiva não se constituem independentemente. Toda *formação discursiva* (que elabora as formas de dizer) corresponde a uma formação ideológica (que elabora o *pensar*). A formação discursiva é ensinada a cada homem que, com ela devidamente assimilada, constrói seus discursos. O homem, dessa forma, reage linguisticamente aos acontecimentos (MOURA; LUQUETTI; BANDOLI, 2011, p. 189, grifo do autor).

Nesse rumo, afirma Santos (2013) que Pêcheux entende o discurso como os efeitos de sentido dentro da relação linguagem e ideologia, um ponto intermediário entre ambas, que busca explicitar os mecanismos da determinação histórica nos processos de significação. O autor estabelece uma ligação entre ideologia, discurso e subjetividade ao articular materialismo histórico, linguística e psicanálise para conceber um sujeito “capturado”, constituído no processo de interpelação: um sujeito de uma formação social, que se reconhece como sujeito por práticas no interior de formações ideológicas, referendadas por meio de formações discursivas.

Por formação discursiva, entende-se com Foucault (2009, p. 43-44) um

[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Tal concepção é reformulada por Pêcheux e relacionada à história, à memória discursiva e às formações ideológicas, definidas como um

Conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais

nem universais e que se referem mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras, que têm como parte constituinte de si uma ou mais formações discursivas que se inter-relacionam, determinando aquilo que se pode e deve dizer (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada (HAROCHE; HENRY; PÉCHEUX (1971) *apud* SANTOS, 2013, p. 219).

Desse modo, segundo Santos (2013), o interdiscurso, articulado ao complexo de formações ideológicas – falas que procedem de outros lugares de maneira independente –, é definido como memória discursiva – um conjunto de já-ditos que sustenta o dizer: os sujeitos deixam transparecer os efeitos de um saber discursivo que os une por meio do inconsciente e das ideologias que os envolvem. O intradiscursivo, por sua vez, seria uma interioridade, o dito atravessado pelo não-dito, um efeito do interdiscursivo sobre si mesmo. Em outras palavras, Santos (2013) sintetiza a representação que Orlandi faz dessa construção: o já-dito (o interdiscursivo) estaria no eixo vertical, o que está sendo dito (o intradiscursivo) estaria no eixo horizontal e o dizível na intersecção dos referidos eixos.

Pêcheux, assim, entende que as formações discursivas se desenvolvem em espaços ideológico-discursivos, dadas as relações de dominação, subordinação e contradição em que são forjadas, e que a formação ideológica está vinculada a uma subjetividade adjacente da e na história, diz Santos (2013).

Nesse contexto, evidente se torna que todo discurso das civilizações se tece com fios ideológicos, subjetivos e históricos. Com os cartuns publicados em jornal não seria diferente. Segundo Silva (2013), a análise de uma charge de jornal deve considerar, além dos quadrinhos e palavras utilizadas, o cartunista que a produz, em que local circula o jornal e quem o lê: a identidade do autor, as temáticas que aborda, o jornal em que ele publica (público-alvo, seção, notícias daquele período) e o que o presumido leitor do jornal sabe sobre o assunto e qual sua posição social. Estes são fatores externos essenciais à constituição de sentidos ao enunciado, pois participam dele como constitutivos do todo que cria sentidos.

Na concepção de Pêcheux, Silva (2013) diz que a unidade de sentido marca as fronteiras do enunciado. O sentido abre-se em significação, que é constante; e tema, que é único e irrepetível, pois diz respeito ao todo constitutivo do enunciado, como, por exemplo, parte verbal, entonação, relação entre os interlocutores, condições sócio-históricas, temporais e espaciais, entre outras.

Importa, no entanto, salientar que Possenti (2009) sugere que o sentido não é convencional. O autor alude a Bakhtin para lembrar que o signo não espelha a realidade, mas a refrata. E prossegue dizendo que a significação depende dos discursos que exibem os meios de expressão e, simultaneamente, é a significação que faz, em boa medida, os discursos serem o que são. Ela só pode ser explicada por meio de uma história entendida como luta de classes em torno de bens materiais e simbólicos. Esse entendimento de Possenti (2009) claramente destoa da análise de Santos (2013).

acerca da noção de Pêcheux relativa ao sujeito “capturado”, assujeitado pela ideologia e pelo inconsciente.

Em outras palavras, Possenti (2009) entende que o sujeito enuncia um discurso “de outro” numa dada circunstância, assumindo uma posição discursiva. Para o autor, tal sujeito elabora um novo enunciado sobre e a partir do material do outro discurso e intervém ativamente na produção de algo novo, sabe o que está fazendo e tem espaço de atuação, não sendo, portanto, nem autônomo nem subjugado.

Sujeitos livres decidiriam a seu belprazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semissistemas em processo. Nada é estanque nem totalmente estruturado (POSSENTI, 2009, p. 73).

Desse modo, o sujeito tem, para o autor supracitado, relativa autonomia na condução do seu discurso, não estando, pois, convertido a uma ordem discursiva, passivamente submetido ao projeto de outro discurso, apenas reproduzindo as forças que fizeram com que o enunciado se produzisse de um modo e não de outro, ou seja, o sujeito não é refém do interdiscurso.

Possenti (2009) fala, então, de um sujeito intencional, de um sujeito “fora do arquivo”, que assume uma posição ao enunciar seu discurso, considerando a circunstância do aparecimento de tal discurso em um dado momento como mais uma condicionante sua a ser acrescentada ao interdiscurso.

Para tal formulação, Possenti (2009) baseia-se em De Certeau e Maingueneau para asseverar que, além de condicionado por “efeitos de estrutura”, o sujeito não é somente consumidor, mas um “usuário” de discursos, cuja competência discursiva se deve ao pequeno número de restrições que subjuga o discurso, verdadeira máquina de produzir enunciados e textos.

A partir das conjecturas acima, Possenti (2009, p. 80) propõe o princípio de que o “discurso é integralmente um acontecimento e integralmente peça de uma estrutura”, princípio do qual derivam outros cinco:

- a. os sujeitos são integralmente sociais e históricos e integralmente individuais;
- b. cada discurso é integralmente histórico e social e integralmente pessoal e circunstancial;
- c. cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior;
- d. cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal; e
- e. o falante sabe (integralmente?) o que está dizendo e ilude-se (integralmente?) se pensar que sabe o que diz (ou que só diz o que quer).

Então, longe de assujeitado, reforçada está a tese do sujeito intencional, afastado de uma das principais premissas da AD. Isso significa que as pessoas podem enunciar um discurso usando deliberadamente o interdiscurso religioso-político, por exemplo, provocando sentidos cômicos e críticos em um espaço de enunciação, e sentidos interditos e heréticos em outro.

Assim, Possenti (2009) alerta para a possibilidade de ocorrer uma interincompreensão quando se fala de um discurso estando fora dele, principalmente se a posição adotada é conflitante com tal discurso: “os enunciados de um discurso são interpretados segundo os princípios (a semântica global) do outro discurso, e o resultado é sempre um simulacro” (POSSENTI, 2009, p. 65). Desse modo, inegável é que o discurso tem um enorme poder. Ele (re)produz “conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; estabelece relações sociais; e cria, reforça ou reconstitui identidades” (MOURA; LUQUETTI; BANDOLI, 2011, p. 189).

O poder do discurso se pode constatar no diálogo acirrado entre os jornalistas franceses do *Charlie Hebdo* e os extremistas do Islã expresso no conflito político mundial deflagrado pela publicação das doze charges que ironizavam Maomé, tanto no evento de 2005, quanto, novamente, em 2015.

4 I A SÁTIRA DO SEMANÁRIO FRANCÊS E O TERRORISMO EXTREMISTA ISLÂMICO

“Quando as guerras são travadas no terreno das ideias, as armas mais eficientes são os gestos carregados de significados” (WATKINS, 2015, p. 57). Assim, a jornalista inicia seu texto para dizer que, em resposta ao atentado ao jornal *Charlie Hebdo* e à matança aos judeus, o presidente francês sai às ruas e o mesmo jornal, daí a uma semana, revida com Maomé na capa chorando e anunciando com um cartaz em punho “Eu sou Charlie”.

Segundo Watkins (2015), as mensagens destinavam-se ao mundo, mas, em especial, aos terroristas extremistas, que almejam ganhar dos franceses um *status* de cidadãos que os liberasse de incorporar valores ocidentais, tais como a liberdade de expressão e de religião, bem como o Estado de Direito. Esses indivíduos são aqueles que se apoiam na religião para matar os que consideram infiéis ou se colocam como obstáculos aos seus planos.

Ainda consoante a autora, cogitou-se, nas comunidades islâmicas, a necessidade de separar o joio do trigo; caberia, pois, uma ação efetiva dos muçulmanos moderados de denunciar e isolar os perigosos, além de evitar novos ataques, já que estes últimos perfazem seis por cento da população muçulmana na Europa. Segundo Wolf (2015), para o jovem filósofo muçulmano Bidar, não é suficiente que os pacíficos digam “Isso não é o Islã” e que os moderados digam “Não em meu nome”. Seria preciso mais: um

enfrentamento.

No entanto, para Watkins (2015), panos quentes sobre a ação terrorista são postos e encontram explicação nas políticas migratórias europeias, cujas medidas se inspiram no multiculturalismo, entendido como a possibilidade de diferentes povos coexistirem sem conviverem e alimentado pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. Tais medidas acabaram gerando o isolacionismo dos imigrantes muçulmanos em guetos e periferias, bem como a revolta desse grupo contra a Europa por não se sentirem impelidos a adotar seus valores. Nesse caso, é a religião que define a identidade.

Atualmente, políticos e intelectuais da sociedade fazem uma apologia à proteção e à sensibilidade de grupos em detrimento da defesa dos direitos democráticos históricos, diz Rose (2015). A democracia pode adoecer com o medo, a ideologia antiocidental e a má-fé intelectual, assevera Wolf (2015), aplaudindo a atitude dos franceses que saíram às ruas proclamando “*Je suis Charlie*” e “*not afraid*”, mensagens que, em sua opinião, simbolizaram os melhores valores humanos produzidos e significaram as raízes iluministas da civilização, alumiano o caminho de saída da escuridão do ódio político e do obscurantismo religioso assassino.

Segundo Wolf (2015), para Bidar, o monstro jihadista, capaz de usurpar a identidade do Islã, nasceu das contradições do islamismo, tornando essa cultura refém de delinquentes. Ele acusa os intelectuais ocidentais de uma cegueira ideológica que os impede de ver o poder da religião sobre os homens, e diz que é preciso enfrentar essas questões com disposição para “reformar o Islã”, abrindo caminho para regimes democráticos estáveis, para o triunfo do Estado de Direito, do respeito às liberdades individuais e aos direitos humanos, isto é, para sua ocidentalização” (WOLF, 2015, p. 73).

Nesse rumo, o conflito das charges não se inicia com o ataque dos extremistas à sede do semanário francês, que contabilizou doze mortos e onze feridos. Na verdade, a “crise das charges” começou há dez anos, assevera Rose (2015, p. 64), “depois que encomendei uma dúzia de charges retratando Maomé. Foi essa decisão que provocou uma tempestade ao redor do mundo, com a republicação das charges em vários outros jornais”.

A crise começou em 2005 de modo bastante inocente. Um autor de livros infantis não conseguia encontrar um ilustrador para um livro sobre Maomé. Vários ilustradores se recusaram a fazer o trabalho por medo. Aquele que concordou em fazê-lo insistiu no anonimato. Havia ainda vários outros casos similares. Teatros, comediantes, tradutores e museus estavam censurando a si mesmos quando o assunto era o Islã. *Meu objetivo não era provocar nem zombar de ninguém, mas simplesmente começar um debate a respeito de autocensura em nosso tratamento do Islã em comparação com outras religiões.* Ao propormos uma demonstração prática – “Mostre, não conte”, um princípio jornalístico –, queríamos deixar que os leitores formassem as próprias opiniões. *Como constatamos, temores de violência pela ridicularização de um símbolo religioso estavam longe da fantasia* (ROSE, 2015, p. 64, grifo nosso).

No documentário *Charges Sangrentas de Maomé*, dirigido por Karston Kjaer (2007), que inicia se indagando se Deus é democrático, Kurt Westergaard relata que Flemming Rose pediu-lhe que fizesse as charges para responder à provocação dos terroristas que têm na religião uma munição espiritual. Em 30 de setembro de 2005, doze charges foram publicadas no jornal dinamarquês *Jyllands Posten*, para mostrar que, em uma democracia moderna, pode-se satirizar figuras religiosas.

O xeque Raed Hlayhel explica, no referido documentário, que não acredita se tratar de um conflito entre uma sociedade moderna livre e o islamismo, mas de um ódio que ela nutre desde as Cruzadas. Convicto de que Rose arderá no inferno por setenta anos se não se curvar a Alá, acredita, também, que o Islamismo se funda em valores mais adequados ao ser humano do que aqueles da democracia ocidental. O xeque se orgulha de ter incitado as reações às charges porque esse fato despertou os políticos para suas causas. Ressalta, ainda, que o governo e o jornal dinamarquês, considerando tudo uma questão de liberdade de expressão, não se desculparam.

Os protestos de 2005 foram violentos: bandeiras queimadas, cento e cinquenta pessoas mortas, embaixada dinamarquesa incendiada. Ainda em meio ao calor da revolta, o editor-chefe do *Charlie Hebdo*, Philippe de Val, decide publicar as charges: “Precisamos definir quem faz as leis: os grupos religiosos ou os legisladores em uma democracia”. O jornalista Henryk Broder, a favor de insultar crenças religiosas, refere-se às charges, no documentário, como caricaturas inocentes, ingênuas, ótimas piadas. No entanto, Dr. Ihsanoglu, secretário-geral da OCI, uma organização que coordena vários países islâmicos, nega sua participação no incentivo às violentas reações às charges e pontua que tanto o desrespeito do ocidente a vinte por cento da população mundial quanto o incêndio da embaixada não são atitudes civilizadas: “os dois lados são irresponsáveis”.

Flemming Rose (2015) diz que, em 2005, foi considerado culpado pela reação desmedida e letal de eventos decorrentes de tal acontecimento. O jornalista inquieta-se por não compreender a atitude de pessoas que apoiam a diversidade em relação à cultura, religião e etnia, mas não em relação à autoexpressão. Para ele, quanto maior a diferença, mais necessária é a troca aberta e livre de pontos de vista. Rose entende que a charge encomendada por ele a Westergaard, criticada por racismo e por estigmatizar os muçulmanos, na verdade, ataca uma doutrina religiosa rígida e não um grupo social particular; é-lhe impossível aceitar a lógica de pessoas que colocam religião e raça no mesmo patamar.

Visando defender o direito de ofender e garantir uma liberdade de expressão sem limites em um mundo multicultural, Rose (2015) expressa que, em vez de um tratamento de sensibilidade a ofensas, as pessoas precisam se tornar resistentes e insensíveis. “Os assassinos de Paris acreditavam sinceramente que os seres humanos do *Charlie Hebdo* mereciam morrer por causa de suas charges ofensivas” (ROSE, 2015, p. 65), não discernindo a diferença real entre falar e agir, entre insultar verbalmente alguém e violentá-lo fisicamente.

Perguntado sobre os limites das charges satíricas de Maomé, o ex-editor-chefe do semanário, Philippe de Val responde questionando a impossibilidade de uma civilização de ridicularizar os que bombardeiam trens e aviões e assassinam civis inocentes em massa, diz Rose (2015).

No Brasil, o discurso não é diferente. Adotando uma terminologia bélica, identificando humor a deboche, cartunistas brasileiros reuniram-se no evento “Território Livre da Democracia”, no Rio de Janeiro, uma semana após o atentado, em solidariedade aos franceses. Ziraldo, questionando “o que o Ocidente vai fazer para que nossos filhos não vivam sob o terror”, diz que Volinsky, cartunista assassinado no trágico evento de 7 de janeiro de 2015, a quem sempre considerou “um guerreiro com um propósito”, ter-lhe-ia dito: “se a gente se intimida, se a gente muda de rota e deixa de fazer o jornal que nós fazemos, eles vão ganhar; nós não podemos perder mais. Agora, não dá pra gente recolher as armas e sair do campo de batalha. Vou ter que morrer aí”. Ao que parece, o debate acirrado entre democracia e religião novamente leva o mundo avaliar os limites da liberdade de expressão e religiosa.

5 | DISCURSOS BÉLICOS: PALAVRAS OFENSIVAS, “CHARGES SANGRENTAS” E ARMAMENTO PESADO

Estupefatos com tamanha violência, cartunistas brasileiros dizem nunca terem pensado na possibilidade de um desenho motivar um ataque terrorista. Será que os cartunistas franceses ignoravam o fato de que um evento discursivo direciona-se a alguém situado espacial, temporal e historicamente, já que os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito em constante interação com outros e que o signo que refrata a realidade não é apenas linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural?

Teria o cartunista que inicia o debate em 2005, para discutir a autocensura no tratamento do Islã em relação a outras religiões, se engajado em uma empreitada político-ideológica sem dimensionar as consequências ao encomendar charges satíricas de Maomé, lembrando-se apenas do princípio jornalístico e ignorando o princípio do dialogismo, que acontece pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre discursos presentes, implícita ou explicitamente, nos enunciados, o que implica considerar que respostas devem ser esperadas de todos os enunciados dos quais uma pessoa participa?

Centrado em seu objetivo de dar uma resposta aos provocativos terroristas que tomam a religião por munição, seria o jornalista desconhecedor da importância das condições extralingüísticas na produção dos efeitos de sentido dos enunciados utilizados nos discursos e acreditaria ele em que tal enunciado cumpriria somente o objetivo que intentou produzir pacificamente com linguagem bélica?

O discurso dos cartunistas, apoiados em sua crença na defesa de uma democracia conquistada historicamente e no desejo de ocidentalizar o Islã com um debate ofensivo, expresso em charges que abarcam fatores externos, tais como a nevrágica relação política entre os interlocutores, as divergências religiosas, antigas pendências sócio-históricas que atravessam mares e gerações, constitutivos do todo que cria sentidos, essenciais à compreensão do enunciado, não teria feito de um lápis um fuzil Kalashnikov?

O discurso dos “delinquentes” islâmicos, em sua intolerância política e religiosa, que matam inocentes, jornalistas e judeus apoiados em sua crença na religião, não teria desenhado com sangue sua indignação nas ruas parisienses, ainda que de forma e dimensão absurdamente equivocadas, desproporcionais e desumanas?

Parece que ambas as partes, terroristas extremistas e cartunistas ofensivos, não se deram conta em bom tempo de que o enunciado e seus elementos constitutivos formam um todo criando sentidos e definindo destinos numa cadeia de discursos bélicos: cartunistas franceses ofendem muçulmanos (extremistas), muçulmanos matam franceses, franceses caçam e matam muçulmanos, franceses prosseguem em ataques com grafite.

Parece ser a violência física muito diferente da violência verbal para os ocidentais. Mas será que é assim para todos? Em algumas culturas, um insulto causa uma vergonha pior que a morte; em outras, a uma ofensa se responde com vingança. Para o cristianismo, por exemplo, tanto quem mata quanto quem insulta são “réus de juízo”. A Bíblia Sagrada (2000), no livro de Mateus, registra que aos antepassados teria sido ordenado não matar e quem o descumprisse seria julgado. Contudo, para Cristo, todo aquele que se irar contra seu irmão ou que proferir contra ele uma ofensa está sujeito a julgamento. Como encontrar, então, parâmetros balizadores para mensurar e avaliar o modo pelo qual uma pessoa se sente agredida? O ocidental sabe bem como fere um fuzil, mas saberia discernir quanto pode ferir uma palavra, uma charge, um enunciado, enfim?

Quando os franceses falam de um discurso em uma posição externa a ele e conflitante com ele, o resultado é uma caricatura grosseira que provoca uma interincompreensão, pois os enunciados do discurso foram interpretados segundo a semântica global do outro discurso: os cartunistas, inconformados com a intimidação que os terroristas islâmicos causam à classe e à sociedade, dispuseram-se a abrir a discussão com charges irônicas e provocativas que produziram humilhação e vexame. Na “crise das charges”, em que os primeiros veem um debate, os últimos percebem efeitos de sentidos a serem vingados.

Como se formam os discursos e como as pessoas se formam nesses discursos? Islâmicos e franceses são povos distintos. Cada povo lida com uma gama de atitudes e representações que não são de cada um em particular nem de todos ao mesmo tempo, e que se relacionam a posições de civilizações conflitantes umas com as outras, constituídas por formações discursivas interligadas, ditando o que pode e deve ser dito, articulado, aqui, em charges de jornal, a partir de uma posição político-ideológica definida em uma conjuntura sócio-histórica e cultural determinada, como já explicitado.

No entanto, parecendo desconsiderar tais fatos, os jornalistas franceses tentam legitimar seu discurso em nome de uma liberdade irrestrita de expressão e de uma democracia conquistada historicamente, pretendendo evidenciar quão ilegítimo é o discurso dos extremistas islâmicos; estes, por sua vez, buscam legitimar seu discurso em nome da liberdade de viver sua fé religiosa e sua luta política como as compreendem e de não se ocidentalizar, almejando realçar quão ilegítimo é o discurso dos cartunistas. Tal debate bélico parece revelar, como diz Possenti (2009, p. 38) ao se referir à luta pela utilização ou não de determinada palavra, em uma “linguagem politicamente correta”, “as forças sociais que lutam pela legitimidade de alguns discursos e pela ilegitimidade de outros”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As charges francesas dão ao enunciado um significado que não está expresso, mas os leitores islâmicos, destinatários-alvo da mensagem, trazem consigo um já-dito e, por meio de sua memória discursiva, colocam no entendimento do enunciado seus valores históricos e ideológicos, produzindo efeitos de sentido: uma ofensa, um insulto, uma blasfêmia, no caso em questão.

Ao que parece, o entendimento dos jornalistas franceses não é simples efeito daquilo que os antecede e afeta. Eles têm claro para si seus objetivos. Além disso, quando ativamente deitam ingênuas nanquim sobre o passivo papel, escolhem deixar de ser apenas consumidores para serem usuários dos discursos que enunciam, a partir de uma posição política adotada em um dado momento, sendo, portanto, condicionados, mas não determinados por uma formação discursiva.

Nesse sentido, nenhum discurso é ingênuo, apolítico e desprovido de sentido nem completamente isento de intenção, coadunando-se com o entendimento de Possenti (2009). Sendo essencialmente sentido, um evento discursivo que não mais se repetirá e que traz todo um significado, que se torna expresso para o leitor à luz de um já-dito que o acompanha, coloca-se como uma ação endereçada a um interlocutor, podendo gerar (re)ações, comunicar ideias e (des)fazer vínculos sociais. Os cartuns constituem enunciados que promovem reflexão, provocam novas atitudes e deflagram comportamentos.

Por isso, torna-se difícil o monitoramento dos efeitos de sentido e a previsão da amplitude e das consequências de um evento discursivo; corre-se o risco de uma interincompreensão, especialmente no caso em questão, em que franceses enunciam seu discurso a partir de uma posição exterior e conflitante com o discurso islâmico, e têm seus enunciados interpretados conforme os princípios desse outro discurso.

Assim, autoexpressão e religião embebidas em boa dose de sangue e política geram uma disputa de ideias e de poder pleiteados violentamente. Os franceses, lutando por humor e sátira sem fronteiras, usam como armas cartuns, esquecendo-se de que a unidade de sentido delinea as fronteiras do enunciado, relativizando,

talvez, os princípios franceses de liberdade, igualdade e fraternidade; indignados pela intimidação, desconhecem limites. Extremistas islâmicos, por seu turno, lutando por liberdade religiosa e política, usam como armas fuzis, esquecendo-se do Alcorão e das conquistas e interesses de seu povo, de sua nação; desrespeitados e humilhados, também recusam limites.

REFERÊNCIAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1., p. 21-46.

BÍBLIA sagrada. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

CHARGES sangrentas de Maomé. Direção: Karston Kjaer. Copenhagen: Produção de Freeport Media A/S & Associates, 2007. Vídeo online (52 mim), son. color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wMCCGsZEa9k>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MALDITOS cartunistas: um documentário de Daniel Garcia e Daniel Paiva. Direção de: Daniel Garcia; Daniel Paiva. [s.l.]: Cavídeo, Tarja Preta, Daniéis Entretenimento, 2011. Trailer do filme. (3 min) son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xhFxxC_gLgM>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MOURA, Sérgio Arruda de; LUQUETTI, Eliana; BANDOLI, Giselda Dutra. A metodologia interdisciplinar: o linguístico e o discursivo na abordagem das línguas e dos textos. In: LYRA, Pedro (Org.). **Conhecimento em processo**: ensaios interdisciplinares sobre linguagem e cognição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: EDUENF, 2011, p. 171-190.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Introdução. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 7-15.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSE, Flemming. A expressão não pode ter limites. **Revista Veja**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 64-65, 2015.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 209-233.

SILVA, Adriana Pucci Penteado de Faria e. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 45-69.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2010.

WATKINS, Nathalia. A Europa contra o mal. **Veja**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 57-60, 2015.

WOLF, Eduardo. Não temos medo. **Veja**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 72-73, 2015.

GÊNEROS TEXTUAIS, TECNOLOGIA E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS.

Angela Marina Bravin dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Departamento de Letras e Comunicação
Rio de Janeiro-RJ

Arthur Lima de Oliveira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Departamento de Letras e Comunicação
Rio de Janeiro-RJ

RESUMO: Apresentam-se estratégias de ensino de português para falantes de outros idiomas a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem desse idioma, visto que estamos vivendo um momento de revolução nas áreas de comunicação e linguagem, além de um movimento de internacionalização da língua portuguesa no mundo em consequência de seu valor econômico no mundo. A pergunta que direciona o trabalho é: como, por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, podemos desenvolver a proficiência em língua portuguesa de alunos estrangeiros? A proposta é capacitá-los nas quatro competências essenciais de interação (fala, audição, leitura e escrita). Para tanto, partimos de um projeto subdividido em miniprojetos por necessidades sociocomunicativas, tomando por base teórica a abordagem de gêneros textuais (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2002) e, por recursos digitais, o aplicativo de comunicação instantânea *Whatsapp*.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de PLE. Gêneros Textuais. *Whatsapp*.

ABSTRACT: Portuguese teaching strategies are presented for speakers of other languages, since we are living a moment of revolution in the communication and language areas, besides an internationalization movement of the Portuguese language in the world. The question that directs the work is: how, through the new technologies of information and communication, can we develop proficiency in Portuguese of foreign students? The proposal is to empower them in the four key competences interaction (speaking, listening, reading and writing). To reach it, we start with a project subdivided into mini-projects for sociocommunicative needs, based on theoretical approach to textual genres defended by Luiz Antônio Marcuschi and, by digital resources, the *Whatsapp* instant communications app.

KEYWORDS: Textual genres. Portuguese teaching for foreigners. *Whatsapp*.

1 | INTRODUÇÃO

Dentro do contexto de importância das línguas estrangeiras modernas num mundo cada vez mais interligado, a língua portuguesa (doravante LP) tem sido considerada uma das

mais proeminentes na conjuntura global, como mostram Simons e Fennig (2017). Segundo esses autores, há 229.945.470 falantes distribuídos nos países onde o português é considerado idioma oficial, seja como L1 seja como L2, estando atualmente entre as 10 línguas mais faladas no mundo. Esse fenômeno de internacionalização da LP intensificou-se a partir das novas configurações globais em meados do século XX e com a criação e o fortalecimento da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em julho de 1996, ressaltando a presença e relevância da LP nos diferentes continentes em que está presente.

Essa promoção de nosso idioma tem como consequência a elaboração de diferentes materiais didáticos para seu ensino. Este artigo contribui para a ampliação desses materiais, que, atualmente, por conta da tecnologia, tornaram-se bem mais acessíveis aos falantes de outras línguas. O propósito consiste, assim, na preparação de atividades didáticas com o apoio de recursos tecnológicos, como o aplicativo de mensagem *whatsapp*, fundamentadas em pressupostos sobre gênero textual, os quais se apresentam na primeira seção deste artigo. A segunda debruça-se sobre as estratégias didáticas propriamente ditas.

2 | GÊNERO TEXTUAL E ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS

Leurquin (2015) mostra que os gêneros textuais devem ser referência no processo ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas, porque a comunicação entre as pessoas se realiza a partir da compreensão e produção de textos. Não ocorre interação sem o suporte de gêneros textuais, que, segundo Marcuschi (2002), conduzem as relações humanas, sendo considerados como evento sociodiscursivo e caracterizados por suas propriedades comunicativas, cognitivas e institucionais. Assim, nesse processo de ensino-aprendizagem, entram em jogo aspectos que ultrapassam o âmbito do linguístico para envolver sobretudo aspectos socioculturais, buscando inserir o aprendente na cultura da língua que está sendo ensinada, pois só assim ele poderá aprender a interagir de forma eficaz nessa nova realidade linguístico-cultural. Bronckart (1999) evidencia exatamente essa relação entre linguagem e formas de organização humana:

[a] espécie humana caracteriza-se enfim pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular indissoluvelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais** dessa vez no sentido estrito do termo.(BRONCKART, 1999, p. 31)

As novas tecnologias impactaram as formas de comunicação, principalmente os

aplicativos de celular (App) que surgiram para encurtar distâncias e o tempo gasto nas interações. D'Angelo (2015), em uma pesquisa realizada pela *startupmineiraOpinion Box* (ver maiores detalhes em: <http://blog.opinionbox.com/panorama-mobile-timeopinion-box-uso-de-apps-no-brasil>), mostra que, dentre os aplicativos utilizados pelos brasileiros, destaca-se o *Whatsapp*, que carrega uma gama de ferramentas comunicacionais como textos, áudios, imagens, vídeos e figura, sendo o mais frequente nos *smartphones* dos brasileiros.

A era dos aplicativos, cada vez mais, está ganhando adeptos em larga escala. As formas de interação entre os indivíduos modificam-se ao mesmo passo. Através de aplicativos, como *Whatsapp*, conseguimos realizar ligações sem custo, o que tem desestabilizado operadoras de telefonia e, em certo grau, tem provocado mudanças em legislações, inclusive.

Baseados nessa perspectiva de gêneros e no interesse pela internacionalização da língua portuguesa, selecionamos esse aplicativo como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem do Português como segunda língua para falantes de outros idiomas, pois através dele podemos trabalhar as quatro competências essenciais de interação (fala, audição, leitura e escrita).

3 | MINIPROJETOS POR NECESSIDADE

Pensando numa estratégia que incluisse os gêneros textuais e o ensino de português como língua estrangeira (PLE), desenvolvemos miniprojetos por necessidade de comunicação. Partimos das noções básicas da LP e que, de forma análoga, estão presentes na maior parte das línguas contemporâneas. Os miniprojetos foram elaborados de forma a atender às demandas sociais de universitários estrangeiros intercambistas em universidades brasileiras, aonde eles quase sempre chegam com muitas dificuldades de se comunicarem em português, porque, por um lado, não receberam nenhum apoio linguístico para a nova realidade cultural em seu país de origem e, por outro, não encontram, no país de acolhida, um apoio significativo que lhes permitam interagir nos contextos sociais.

Como se estabelecem as interações desses estudantes estrangeiros fora do ambiente acadêmico? Como esses alunos conseguem interagir sociolinguisticamente no mundo real, em atividades diárias e necessárias? Santos (2007, p.45), em sua tese de mestrado, chama a atenção para o fato de que esses alunos estrangeiros

deverão ser capazes de utilizar a língua em situações possíveis de comunicação na vida real, isto é, nestas tarefas deverão estar definidos o contexto de comunicação, um interlocutor e um propósito, com o intuito de que o aluno possa estabelecer a situação de comunicação e co-construir o seu papel nesta.

O intuito é inserir os alunos em tarefas sociocomunicativas através do aplicativo

Whatsapp, por meio do qual eles e o instrutor de LP serão adicionados a um grupo de PLE. Os miniprojetos devem ser divididos por períodos pré-estabelecidos, em que cada temática proposta será desenvolvida através das quatro competências essenciais à comunicação verbal: fala, audição, leitura e a escrita. O instrutor do grupo deverá transmitir as orientações iniciais de como as atividades serão realizadas no decorrer do curso.

O primeiro miniprojeto, intitulado “*Saudações*”, está voltado à identificação e apresentação dos sujeitos na interação verbal em língua portuguesa. Santos (2007, p. 67) defende a ideia de que apresentar a si e aos outros está relacionado a

dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc.; falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc.); falar sobre ações futuras (planos); narrar o que fez ontem (no passado); falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes, etc.); expressar preocupação e aconselhar e fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética.

Nesse miniprojeto, propomos interações básicas como apresentação pessoal. Através de um *flashcard*, todos os integrantes do grupo, a começar pelo instrutor, se apresentam através das formas usuais de saudações, informando nome, idade e lugar de origem através das estruturas linguísticas da LP.

Cumprimentos	Perguntas básicas	Respostas básicas
Olá!/Oii!/E aí!	Tudo bem/bom?	Tudo bem sim. E você?
Bom dia!	Qual é o seu nome?	Meu nome é João e o seu?
Boa tarde!	De onde você vem?	Prazer em te conhecer, João!
Boa noite!	Quantos anos você tem?	Eu tenho 25 anos. E você?

Quadro demonstrativo 1

A proposta desse quadro é mostrar as formas mais básicas e elementares na comunicação interpessoal. O instrutor mediará as interações pelas diversas ferramentas que o aplicativo proporciona. Ele poderá utilizar imagens, áudios, vídeos e textos de pessoas interagindo em português. Outra atividade que pode ser executada nesse miniprojeto é a interação entre pares. Teixeira (2010) ressalta a importância de uma abordagem de ensino de LE através da relação entre pares e como seus resultados são positivos nessa aprendizagem.

Ao longo das atividades, os alunos serão divididos em pares e terão de se comunicar através dos diálogos de apresentação em vários formatos (imagens, áudios, etc.). Além de desenvolver as quatro competências linguísticas, essas atividades têm a função de incentivar a criatividade dos alunos, pois eles terão de pensar em formas de cumpri-las. Vejamos um tipo de esquema que pode ser utilizado:

Aluno 1: – *Olá, tudo bem?* (em forma de texto)

Aluno 2: – *Tudo bem! E você?* (em forma de áudio)

Aluno 1: – *Qual é o seu nome?* (em forma de texto)

Aluno 2: – *Meu nome é João. E o seu?* (em forma de áudio)

Essa primeira atividade proporciona a interação entre todos os participantes do grupo, fazendo com que se apresentem e se conheçam.

O segundo miniprojeto relaciona-se a questões de localização espacial e o objetivo é capacitar os alunos nesses aspectos linguísticos. A maior parte das interações comunicacionais depende de estruturas relacionadas à localização e referência de objetos, pessoas, lugares, entre outros, num determinado contexto comunicativo. Para Marcuschi (2008, p. 129), “não há produção de sentido a não ser em contextos de uso.”. Em outras palavras, para que haja uma efetiva interação comunicativa, ela deve estar situada em um contexto.

A seguir, propomos uma atividade voltada para a questão de referencial e localização espacial. É importante destacar que, nesta atividade, a utilização de *flash cards* com imagens pode facilitar bastante a compreensão dos alunos estrangeiros.

Elaboramos um quadro demonstrativo com palavras e expressões utilizadas no português do Brasil para facilitar o processo dos alunos de se expressarem se referindo a coisas, objetos, pessoas, lugares e suas respectivas localizações. Reiteramos que este quadro não abrange todas as possíveis formas de referências.

Este - Esta	Em cima/ Embaixo	Sobre
Isto - Aquilo	Ao lado	Acima
Aqui – Ali	A frente	Abaixo
Cá – Lá	Atrás	Dentro
Aquele Aquela	Entre	Fora

Quadro demonstrativo 2

Ex:

Aluno 1: – Você sabe onde fica a padaria?

Aluno 2: – *Ao lado* do banco.

Aluno 1: – Você tem certeza?

Aluno 2: – Sim. A padaria fica *entre* o banco e a igreja.

Palavras e expressões como “*ao lado*” e “*entre*” são utilizadas quando os indivíduos, em um determinado contexto comunicativo, conseguem identificá-los na cena. Ou seja, a palavra “*ao lado*”, por exemplo, apesar de seu significado geral, vai depender do contexto na qual está inserida.

Nesses exemplos de miniprojetos por necessidades, todos os pares executarão as tarefas e o instrutor do grupo fará as intervenções quando necessário. Essas atividades são, a princípio, orientações de abordagens que podem ser utilizadas em

programas de ensino de PLE. Desta forma, não restringimos e nem limitamos as possibilidades de se trabalhar com esses tipos de atividades.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada proposta de mediação didática para o ensino de PLE consiste em um desafio para quem busca promover o português não só no Brasil mas também no mundo. É um desafio, porque implica entrelaçar língua, cultura e modo diferentes de aprender língua e cultura. Utilizar as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de L.E tem sido cada vez mais recorrente e necessário por parte dos professores de línguas. Para tanto, os materiais didáticos devem dar conta das necessidades básicas desses aprendentes, o que levou à elaboração dos miniprojetos por necessidade, que articula os recursos tecnológicos mais recentes e mais conhecidos pelas pessoas para permitir a interação linguístico-cultural entre brasileiros e falantes de outras línguas.

Certamente, Marcuschi iria se apropriar dessas novas tecnologias para refletir sobre gêneros discursivos no ensino de português como língua materna, mas a importância de seu trabalho nessa área mostra-se tão relevante que se estende para outras esferas. O uso principalmente do Whatsapp possibilita as práticas enunciativas da língua de forma mais intensa e mais rápida pelos “sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum” (MARCUSCHI, 2008, texto de apresentação do livro). Esta homenagem é mais do que justa, é necessária.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

D'ANGELO, Pedro. Panorama Mobile Time/Opinion Box: **Uso de apps no Brasil**. 2015. Disponível em: <<http://blog.opinionbox.com/panorama-mobile-timeopinion-box-uso-de-apps-no-brasil/>>. Acesso em: 14/04/2017.

LEURQUIN, E. V. L.F.. Gênero textual e atividades de linguagem em sala de aula de português língua estrangeira.. In: DarciliaMarindir Pinto Simões ; Francisco José Quaresma de Figueiredo. (Org.). Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas. 1ed.Campinas – São Paulo: Pontes. 2015, v. 1, p. 243-262.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, Letícia G. dos. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. 2007. PORTO ALEGRE.

SIMONS, G. F. and C. D. FENNIG (ed.). 2017. **Ethnologue**: Languages of the World,25ed. Dallas,

TEIXEIRA, Flávia Aparecida Ribeiro. **O papel do feedback corretivo de colegas no reparo de erros de aprendizagem de inglês L.E.** 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em:<http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2011-01-19T125436Z-2727/Publico/DISSERT%20FLAVIA%20TEIXEIRA.pdf>. Acesso em: 20/04/2017.

O QUE DIZEM AS REDAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL I ? - UMA PESQUISA BASEADA EM CORPORA

Elaine Cristina Ferreira de Oliveira

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

São José do Rio Preto – SP

Adriane Orenha-Ottaiano

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

São José do Rio Preto – SP

Ravel João da Silva Gimenes

Centro Universitário de Votuporanga – SP

Leandro Ferreira de Oliveira

Centro Universitário de Votuporanga – SP

dados, todas as composições foram digitadas em formato de texto (.txt) e depois inseridas no programa de computador WordSmith Tools, Versão 6.0. Por meio da análise do referido corpus de aprendizes, será possível observar como ocorre o desenvolvimento da escrita destes discentes e refletir sobre os dados coletados preliminarmente.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de Corpus. Corpora de Aprendizes. Redações. Variedade Lexical.

ABSTRACT: The present work has as a theoretical foundation-methodological Corpus Linguistics from Laviosa (2002) and Tognini-Bonelli (2001), more specifically research on corpora of learners, second postulates of Tribble (1990) and Granger and Tribble (1998). Has as main objective to verify whether there is a difference of lexical essays written by students (if it occurs, how they occur) and if such alternations are significant in the texts of each student. To achieve these goals, we will analyze approximately 240 essays, written by 60 students of the third year of Elementary Education of two municipal schools, one located on the outskirts of Votuporanga and another situated in the central area of the city, that compose our Corpus of learners of Primary School Students (CAAEF). After data collection, all compositions were typed in text format (.txt

RESUMO: O presente trabalho tem como embasamento teórico-metodológico a Linguística de Corpus a partir de Laviosa (2002) e Tognini-Bonelli (2001), mais especificamente investigações sobre corpora de aprendizes, segundo postulados de Tribble (1990) e Granger e Tribble (1998). Tem como objetivo principal verificar se há variação lexical das redações escritas pelos alunos (caso ocorra, de que forma ocorrem) e se tais alternâncias são significativas nos textos de cada aluno. Para atingir estes propósitos, analisaremos aproximadamente 240 redações, escritas por 60 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais, uma localizada na periferia de Votuporanga e outra situada na área central da mesma cidade, que compõem nosso Corpus de Aprendizes de Redações do Ensino Fundamental (CAREF). Após a coleta de

file) and then entered into the computer program WordSmith Tools, Version 6.0. Through the analysis of the corpus of learners, it will be possible to observe as the development of writing these students and reflect on the data collected previously.

KEYWORDS: Corpus Linguistics. Learner Corpora. Essays. Lexical variety.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho investigará o desenvolvimento do léxico utilizando o *corpus* de duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I da cidade de Votuporanga (noroeste paulista). Respectivamente, uma delas se localiza no Centro da cidade enquanto a outra pertence à área periférica deste município.

Para tanto, o percurso teórico principal versa sobre a Linguística de *Corpus*, LC. Metodologicamente versará sobre a descrição dos dois grupos analisados, assim como a composição do *corpus* de estudo. Na realização das análises, utilizaremos o Software *WordSmith Tools* (SCOTT, 2012), versão 6.0 – a fim de facilitar o manuseio dos dados e possibilitar a verificação dos itens com maior precisão.

A principal finalidade deste artigo, portanto, é refletir sobre os dados da pesquisa. Este visa compreender como se desenvolve a escrita dos estudantes de uma escola da periferia e do centro da cidade, observadas pela variedade lexical utilizada por crianças entre 7 e 9 anos de idade.

Tal esforço servirá como apoio para possíveis estudos relacionados à área. Também possibilitará à comunidade de investigadores o conhecimento sobre as formas pelas quais a pesquisa em LC é realizada, bem como as perspectivas delineadas pela sua realização.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O uso de corpora em estudos sobre a língua aborda a necessidade do professor em observar os padrões léxico-gramaticais de seus alunos e entender a dinâmica deste processo. Ou seja, preconiza um aprendiz com autonomia, que seja capaz de indagar o porquê de certas estruturas linguísticas prevalecerem em detrimento de outras.

Por isso, a LC, também se faz presente em diversas abordagens de ensino (tanto de Língua Estrangeira quanto de Língua Materna).

Neste trabalho, a opção apresentada é o uso de ferramentas computacionais para auxiliar o professor a compreender melhor a articulação da escrita de seus discentes, concomitantemente à elaboração de atividades a partir da observação e análise dos textos produzidos pelos estudantes.

2.1 Linguística de Corpus (LC)

Segundo Sinclair (1997, p.31) “A linguagem não pode ser inventada; só pode ser capturada”. Esta frase icônica de Sinclair nos chama a atenção para o caráter “analítico e questionador” do arcabouço teórico linguístico que orienta esta pesquisa.

Os primeiros trabalhos de catalogação e compilação das informações são antigos (remetem aos textos bíblicos) ocorrendo manualmente até a metade do século XX, aproximadamente.

Com o surgimento do primeiro corpus linguístico eletrônico na década de 1960, houve o grande marco da LC, em destaque pela grande quantidade de dados apresentados: 1 milhão de palavras.

Segundo Laviosa (2002):

A Linguística de Corpus dos anos 80 e 90 é definida como um ramo da linguística geral que envolve a análise de grandes corpora de textos, legíveis por computador, usando uma variedade de ferramentas computacionais feitas especificadamente para análises textuais *.
(p. 6)

Por atuar em frentes disciplinares, a LC abrange métodos variados, responsáveis por investigar inúmeros paradigmas e contextos variados. Corrobora cada vez mais para a compreensão da pluralidade linguística e auxiliando a disseminar a cultura e língua daqueles que não sabem ou podem se comunicar de forma efetiva na sociedade.

Dessa forma, ‘capturar a linguagem’ significa olhar as variantes possíveis de linguagem e identificar quais são as escolhas mais eficazes no processo de comunicação. Também assume que a mudança e à variação linguística se fazem presentes na linguagem, descrevendo assim, os padrões léxico-gramaticais do código (como fraseologismos, por exemplo, numa outra vertente, dita ‘investigativa’).

A partir de uma abordagem empirista — descrita por Halliday (1961) como um sistema probabilístico, a LC torna-se uma importante aliada do pesquisador, visto que este possui meios de verificar quais são os padrões utilizados pelos agentes envolvidos. Da observação dos itens mais frequentes, podemos analisar melhor o porquê de determinada escolha lexical, em detrimento de outras.

2.2 Corpora de Aprendizes

Tribble (1990) foi um dos precursores na utilização de pequenos corpora de aprendizes ao investigar a relação de verbos usados na fala de seus alunos. Em suas análises, recomenda a exploração das linhas de concordância pelos próprios estudantes, como forma de ajudá-los a reformular as sentenças escritas por eles, incentivando-os, assim, a ampliação do vocabulário outrora escrito.

Mais um trabalho de destaque com incursões para práticas pedagógicas é o

de Granger e Tribble (1998): eles confrontaram o sub-corpus francês do ICLE e um sub-corpus de 1 milhão de palavras do BNC. Ainda sobre este tema no exterior, cito o trabalho de Römer e Wulff (2010) voltado a examinar dados do MICUSP (Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers).

No Brasil, pesquisas sobre corpora de aprendizes e Linguística de Corpus em geral tem contribuído para o ensino de línguas estrangeiras, bem como o de língua materna.

Para ilustrar, tomo como exemplo o autor Berber Sardinha (2011) e o texto “Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira”. Nesta obra, o autor sugere formas de preparar materiais de ensino de língua com corpora, além de propor reflexões sobre o desenvolvimento da Linguística de Corpus, os desafios encontrados para a disseminação deste segmento e ainda sugestões de como ampliar as pesquisas no nosso país.

Portanto, a proposta de compilar os corpora de aprendizes parece pertinente nesta presente pesquisa, pois é um estudo da língua autêntica, por meio da produção escrita dos estudantes para atingir determinados objetivos linguísticos.

Para facilitar a investigação dos dados, Granger (1998) aborda ainda dois critérios que devem ser observados na compilação de um corpus: aspectos relacionados à língua (escrita ou falada; o gênero utilizado; o tema da atividade e quais as condições para a produção deste material), assim como aspectos que indicam as características do aprendiz (idade, gênero, língua materna e nível de conhecimento).

3 | METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho coletou 240 redações que já foram digitalizadas do grupo escolar já citado anteriormente. Após esta etapa, o rol de textos serão manuseados no programa *WordSmith Tool* (SCOTT, 2012) para o desenvolvimento de análises.

Antes de efetuar uma análise prévia de um aluno por escola estudada, é pertinente efetuar uma breve caracterização da unidade escolar onde os discentes se instruem e explicitar brevemente a metodologia utilizada na coleta de dados.

3.1 Caracterização da Escola A – Localizada em um Bairro Central da Cidade

A escola A localiza-se na zona oeste do município, em um bairro de classe média alta, atendendo, no entanto, alunos de muitos bairros circundantes e também da Zona Rural. Assim, a instituição oferece atendimento a estudantes de diferentes padrões socioeconômicos (desde educandos carentes até aqueles de poder aquisitivo elevado).

Outro dado interessante refere-se ao grau de escolaridade dos pais ou responsáveis dos alunos. Com base nos questionários respondidos pelos familiares no momento da matrícula escolar, comprehende-se que: 18% dos pais (ou responsáveis)

possuem nível superior; 58% cursaram até o Ensino Médio; 15% possuem o Ensino Fundamental Completo; 9% não completaram o Ensino Fundamental e 0% não frequentou a escola.

3.2 Caracterização da Escola B – Localizada em um Bairro Periférico da Cidade

Neste subitem tem-se a descrição da escola B. Situada na zona sudoeste do município, está próxima à rodovia Péricles Belini em uma vizinhança de classe econômica baixa. Atende também, alunos de um bairro feito pela administração municipal para atender pessoas que se encontravam em moradias de risco na cidade (Residencial Noroeste Monte Verde), além da Zona Rural. Tanto os alunos do Residencial quanto os sitiantes possuem transporte gratuito para frequentarem a UE.

A clientela é itinerante devido a grande procura de famílias vindas do nordeste para trabalhar em serviços temporários. O fluxo de alunos matriculados e que se transferem para outros bairros ou cidades é grande ao longo do ano. O nível escolar destes pais geralmente é de Ensino Fundamental completo; poucos com Ensino Médio e ou Ensino Superior. As profissões mais encontradas dentre os familiares dos alunos são: funcionários de indústrias, usinas, comércio e autônomos.

3.3 Coleta de Dados

A coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada em duas salas de 3º ano (uma em cada escola já caracterizada no subitem anterior). Cada turma é composta por 30 alunos, com idades entre 7 a 9 anos.

Para a elaboração da pesquisa, a professora solicitou que os discentes redigissem uma redação inicial, com fins diagnósticos. Todos os estudantes escreveram a redação com o tema proposto, sem interferências acerca de questões ortográficas, regências nominais e verbais, exatamente para preservar a integridade do corpus.

Assim, os estudantes escreveram produções textuais com temas variados, desde propostas mais lúdicas (relato sobre algum tema trivial) ou mais formais (opinião sobre a cidade de Votuporanga), dentre outras.

4 | ANÁLISE

Após a coleta de dados, todas as composições foram digitalizadas em formato txt (texto sem formatação) de forma a serem manuseadas no *Software WordSmithTools*, Versão 6.0. A fim de exemplificar o trabalho elaborado, as informações a seguir mostrarão as análises prévias de dois alunos (um por escola), no rol de 240 redações coletadas.

Para a escrita deste texto, foi selecionada a proposta 04, acerca de um tema que pede um posicionamento frente a um ato de bondade para com o próximo. Assim, a

intenção foi verificar como o discente se expressa acerca de uma das cenas propostas, conforme segue na página a seguir:



Figura 01 – Ilustração do Tema 04

*- Eu tenho vários brinquedos que eu não
brinco mais, eu vou perguntar pros meus pais
se eles deixam eu doar pra você.
O menino tinha falado pros pais dele
e os pais dele tinha dito que si ele doar
pra vizinha e a vizinha tinha agradecido
cida.*

Figura 02 – Amostra da Escola 1 (Aluno 03)

*em um dia chuvoso um menino
estava nem abrigo e com pano enrolado na
papelão. ele foi de cara a cara pedindo comida
mais apenas uma deu água, comida, abrigo e
até Brinquedos para ele. a família pediu
a o juiz a guarda Tepararia da criança e
que re chamação leva o juiz dessa*

Figura 03 – Amostra da Escola 2 (Aluno 04)

Após serem manuseados no programa *WordSmith Tool* (SCOTT, 2012), a análise iniciou-se com a observação da densidade lexical a partir do número total de palavras (nomeado *tokens*) e também do número de palavras diferentes (designada *types*). A partir da elaboração de *Wordlist* com as redações da Escola A e Escola B, é possível elaborar uma tabela que contempla os itens citados:

ESCOLA 1 – ALUNO 03		ESCOLA 2 – ALUNO 04	
<i>Tokens</i>	183	<i>Tokens</i>	79
<i>Types</i>	70	<i>Types</i>	55
<i>Type-token ratio (TTR)</i>	38	<i>Type-token ratio (TTR)</i>	69.62

Tabela 01 – *Tokens*, *types* e *type-token ratio* das amostras do Tema 04

Os resultados apontam várias particularidades nas escritas dos discentes. Apesar do Aluno 03 ter escrito mais palavras em sua redação (183), muitas foram repetidas – resultando em um baixo escore no item *Type/tokenratio* = 38. Como visto na digitalização deste texto, a palavra “EU” ocorre quatro vezes no mesmo parágrafo, reafirmando os resultados apresentados neste *Software*.

Já o Aluno 04 redigiu menos da metade dos vocábulos da redação anterior analisada, contudo, o número de lexemas repetidos foi bem menor. Neste caso, a relação *Type/tokenratio* está muito mais elevada = 69.62. Observando o texto referente a estes números, é relevante citar a forma como é construído – e a escolha lexical feita por este estudante. Conforme postula Berber Sardinha (1999):

Na prática, a razão forma/item indica a riqueza lexical do texto. Quanto maior o seu valor, mais palavras diferentes o texto conterá. Em contraposição, um valor baixo indicará um número alto de repetições, o que pode indicar um texto menos ‘rico’ ou variado do ponto de vista de seu vocabulário.

De acordo com o léxico apresentado, o aluno da Escola A (Centro) conta sua história a partir do ponto de vista do Doador do brinquedo, assumindo ser este o personagem principal de sua tessitura. As orações comprovam esta escolha em: “Eu tenho vários brinquedos”; “eu vou perguntar (...) se eles deixam eu doar pra você”.

O doador atua como ator principal deste processo (conforme frisado sobre a presença exacerbada do pronome pessoal do caso reto EU). Além disso, o favorecido pela ação é citado apenas duas vezes – sempre na posição de coadjuvante, enquanto agente passivo.

Já o discente da Escola B (Periferia) assume outra perspectiva. Ao contar a narrativa sob o ponto de vista de um mendigo, seu léxico descreve de que forma esta pessoa vive (“sem abrigo e com fome enrolado no papelão”).

No desenrolar da história, aparece o linguajar próprio do Conselho Tutelar – “abrigo”; “juiz” e “guarda temporária da criança”. Dessa forma, tem-se a descrição de outra realidade social, denotando a preocupação em mostrar a realidade daquele que necessita receber atenção e ajuda da sociedade.

A análise preliminar demonstrou que, apesar de redigirem sobre o mesmo tema, crianças provenientes de diferentes contextos refletem seu local social em sua escrita. Colocar-se no lugar do doador de brinquedos (Escola A – Centro), expressar a realidade e o lugar em que se encontra, afirmada pela reiteração da palavra “eu”.

O inverso também foi mostrado na redação do aluno da periferia. A maneira como descreve a realidade social do ‘mendingo’ (apontado posteriormente como uma criança de rua), chama a atenção por se tratar de um texto escrito por uma criança – que desde a infância, consegue se colocar empiricamente no lugar do outro para abordar esta triste realidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi relatada apenas uma faceta das inúmeras possibilidades e relevância na utilização de corpora de aprendizes para investigações sobre o léxico. Ao privilegiar as unidades padrões de léxico-gramática nas escritas de alunos em língua materna, pode-se quantificá-las e aferir reflexões sobre estes dados graças às análises com corpora. Por isso, salienta-se a importância de trabalhos com a utilização da língua em uso.

Afinal, tais temas corroboram para o entendimento do professor no tocante às hipóteses que os educandos formulam para expressar o seu léxico e consequentemente como relaciona as escolhas lexicais para escrever em língua portuguesa.

Haja vista que traz à comunidade de investigadores o conhecimento sobre pesquisas em Linguística de Corpus (e ainda sobre corpora de aprendizes), ainda demonstra mais uma perspectiva científica desta vertente linguística, em termos de investigação acadêmica e pedagógica.

REFERÊNCIAS

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira—por uma Linguística de Corpus Educacional brasileira. In: TAGNIN, Stella; VIANA, Vander. **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: HUB Editorial, p. 293-348, 2011.

_____. **Usando WordSmith Tools na investigação da linguagem**. DIRECT Papers 40. São Paulo, LAEL PUC/SP / United Kingdom, AELSU University of Liverpool, 1999.

GRANGER, S.; TRIBBLE, C. Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning. In: GRANGER, S. (org.) **Learner English on computer**. New York: Longman, 1998.

HALLIDAY, M. A. K. (1961). **Categories of the theory of grammar**. Department of English Language and General linguistics Monographs. Edinburgh: Edinburgh University Press.

LAVIOSA, S. **Corpus-based translation studies**: theory, findings and applications. Amsterdam-New York: Rodopi, 2002.

RÖMER, U.; WULFF, S. **Applying corpus methods to writing research: Explorations of MICUSP**. Journal of Writing Research, v.2, n. 2, p. 99-127, 2010.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Versão 6.0. Oxford: Oxford University Press, 2012.

SHEPHERD, T.M.G.; ZYNGIER, S.; VIANA, V. **Feixes Lexicais e visões de mundo**: um estudo sobre corpus. Matraga (Rio de Janeiro), v. 13, p. 125-140, 2006.

SINCLAIR, J. Corpus evidence in language description. In: WICHMANN, A. et al. (Eds.). **Teaching and language corpora**. London: Longman, 1997. p. 27-39.

TRIBBLE, C. **Concordancing and an EAP writing programme**. CÆLL Journal, v.1, n.2, p.10-15, 1990.

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE OS DIÁLOGOS DIDÁTICO NOS LIVROS DE LÍNGUA INGLESA

Sonia Maria da Fonseca Souza

Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes, RJ. Programa de Doutorado em Cognição e Linguagem

Eliana Crispim França Luquetti

Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes, RJ. Programa de Doutorado em Cognição e Linguagem

Poliana da Silva Carvalho

Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes, RJ. Programa de Doutorado em Cognição e Linguagem

Vyvian França Souza Gomes Muniz

Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes, RJ. Programa de Doutorado em Cognição e Linguagem

Joane Marieli Pereira Caetano

Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes, RJ. Programa de Doutorado em Cognição e Linguagem

Carlos Henrique Medeiros de Souza

Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro – Campos dos Goytacazes, RJ. Programa de Doutorado em Cognição e Linguagem

uma das formas pelas quais o aprendiz pode desenvolver suas habilidades comunicativas. Diante desse contexto, o principal objetivo desta pesquisa foi analisar a ocorrência de diálogos didáticos na língua inglesa a partir dos atos de fala na competência comunicativa nos livros didáticos (LD). Estes integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o Ensino Médio - Língua Estrangeira Inglês, adotados no Ensino Médio pelas escolas públicas do noroeste fluminense no Estado do Rio de Janeiro. A linha metodológica norteadora deste estudo é a de base qualitativa, fundamentada exclusivamente na pesquisa bibliográfica e respaldada teoricamente em Chiaretti (1993), Nascimento (2000, 2012), Maingueneau (1997) dentre outros. Em uma segunda etapa, realizou-se a investigação do objeto de estudo constituído de extratos de diálogos retirados de 3 coleções de séries didáticas nacionais destinadas a alunos do Ensino Médio. Verificou-se nos livros didáticos em análise que o conhecimento dos diálogos didáticos é importante, porque é o gênero da interação, no qual se almeja uma participação mais específica com o desenvolvimento das habilidades que promovem o desempenho conversacional, não limitado só em demonstrar novas estruturas.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Diálogos. Livro Didático. Línguas Estrangeiras. Ensino-

RESUMO: Este estudo tematiza a abordagem dos livros didáticos quanto aos diálogos didáticos, que são uma das amostras linguísticas mais significativas de apresentação do discurso falado durante a aquisição de uma língua estrangeira (LE), e que configura, ainda,

aprendizagem.

ABSTRACT: This study is about the approach of didactic books to didactic dialogues, which are one of the most significant linguistic samples of speech presentation during the acquisition of a foreign language, and which is also one of the ways in which the learner can develop their communicative skills. According to this context, the main objective of this research was to analyze the occurrence of didactic dialogues in English language from the speech acts in the communicative competence in textbooks. These are part of the collections of the National Textbook Program of 2015 for High School - English Foreign Language, adopted in High School by the public schools of northwest of Rio de Janeiro State. The methodological guideline of this study is the qualitative one, based exclusively on bibliographical research and theoretically supported by Chiaretti (1993), Nascimento (2000, 2012), Maingueneau (1997), among others. In a second stage, the study object was made up of extracts from dialogues drawn from 3 collections of national didactic series for high school students. It was verified in the textbooks in analysis that the knowledge of didactic dialogues is important, because it is the interaction genre, in which a more specific participation is sought with the development of the abilities that promote the conversational performance, not limited only to demonstrate new structures .

KEYWORDS: Speech. Dialogues. Textbook. Foreign languages. Teaching-learning.

11 INTRODUÇÃO

Os diálogos didáticos são uma das atividades da abordagem comunicativa que mais representa o discurso falado durante a aquisição de uma língua estrangeira (LE), cujo objetivo se expressa em oferecer situações interacionais/orais autênticas na língua alvo (CHIARETTI, 1993). Nesse contexto, refletir sobre os diálogos presentes nos livros didáticos é refletir também a prática do docente de LE, pois ao ensinar o aprendiz a se comunicar em uma determinada língua, neste caso a inglesa, por meio dos diálogos, o professor está conduzindo o aluno à ampliação da sua competência comunicativa e mantendo viva a tradição cultural da língua estrangeira que estiver aprendendo.

Esta pesquisa justifica-se primeiramente pelo fato de os livros didáticos serem uma das únicas fontes de material disponível para docentes e discentes de línguas. Sabe-se que os livros são elementos tradicionais para o ensino e são amplamente recomendados, sobretudo, em cursos livres de línguas, em escolas particulares e públicas. Para Peruchi e Coracini (2003, p. 364), é na sala de aula de LE que os livros didáticos apresentam “um papel relevante na constituição da identidade de professores e alunos, na formação de seu imaginário a respeito da cultura do outro, do estrangeiro”.

Além disso, temos também os diálogos presentes nos livros de inglês, que representam uma das formas pelas quais o aluno pode desenvolver suas habilidades comunicativas, apresentando diversas situações do cotidiano da língua-alvo. Vale mencionar que com os diálogos, os alunos demonstram contato com a língua falada, estabelecendo interatividade oral.

Sob esse fundamento traça-se para este estudo o seguinte objetivo: analisar a ocorrência de diálogos didáticos presentes nos LD de língua inglesa a partir dos atos de fala na competência comunicativa. Esses livros integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o Ensino Médio - Língua Estrangeira Inglês, adotados no Ensino Médio das escolas públicas do noroeste fluminense no Estado do Rio de Janeiro.

A linha metodológica norteadora deste estudo é a de base qualitativa, fundamentada exclusivamente na pesquisa bibliográfica e respaldada teoricamente em Chiaretti (1993), Nascimento (2000, 2012), Maingueneau (1997) dentre outros. Para tal fim, selecionamos o material pertinente ao assunto em questão, utilizando as coleções High Up, Way to go e Alive High nos níveis 1, 2 e 3, na qual os diálogos foram analisados e categorizados por critérios específicos.

O desenvolvimento deste artigo apresenta na primeira seção um delineamento do campo de estudo da Análise do Discurso Francesa (ADF) e os efeitos de sentidos do diálogo didático em LE. Em seguida, na segunda seção faz-se um estudo sobre os diálogos didáticos e a competência comunicativa, esclarecendo um pouco sobre o livro didático no ensino de uma língua estrangeira. Na terceira seção, parte-se para a análise do material didático, isto é, o modo de sua abordagem; e por último, as conclusões.

2 | ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA (ADF): EFEITOS DE SENTIDOS DO DIÁLOGO DIDÁTICO EM LE

A Análise do Discurso (AD) é um dos ramos da Linguística – ciência da linguagem cujo interesse é a investigação da língua em situações reais de uso – que considera que o ato comunicativo obedece a um contrato estabelecido pelos interlocutores envolvidos numa interação específica. Tal contrato permite que emissor e receptor se comuniquem mesmo que a mensagem esteja implícita, pois ambos compartilham o conhecimento de mundo necessário numa determinada interação.

Enquanto ciência, a AD possui corpo de doutrina que lhe garante instrumentos de análise e quadro teórico-metodológico próprios. Seu objetivo é analisar os efeitos produzidos por intermédio da língua. Trata-se do estudo do sentido social construído na comunidade. Uma de suas contribuições é mostrar como se estrutura discursivamente o social.

Pêcheux (apud MUSSALIM, 2006) define a Análise do Discurso como uma forma de determinar as condições que são usadas para a produção de um texto, a maneira de avaliar a leitura do mesmo, como os protagonistas se inserem no discurso e como se relacionam. Ainda em Pêcheux, verifica-se que em um discurso é essencial a relação locutor/ouvinte valorizando a ideologia do discurso.

Fiorin na concepção de Mussalim (2006) ressalta que a AD define os processos utilizados para a constituição de um discurso, mostrando, inclusive, as condições para se efetuar a produção de texto.

Orlandi citada por Mussalim (2006) aponta que para a geração dos discursos temos que dar relevância às condições de produção, pois serão elas que irão caracterizar o discurso para que possa mais tarde tê-lo como objeto de estudo. A autora apoiando-se em Bakhtin destaca ainda que, em um diálogo, há a presença do outro, o discurso se direciona para a interlocução de modo a orientar outros discursos.

De acordo com Maingueneau (1997), quando há a relação do sujeito com o outro, surge daí uma formação discursiva. O autor também considera nessa informação o sujeito a partir de sua individualidade visto que ele passa a se inteirar na construção do discurso.

Charaudeau (1996) também adotou a Análise do Discurso como ciência. No entanto, tal autor apresenta uma nova concepção de AD denominada Análise Semiolinguística do Discurso de modo a considerar os seguintes objetivos:

A proposta primeira da teoria Semiolinguística do Discurso é analisar a linguagem em ação, os efeitos produzidos por meio de seu uso, o sentido social construído e que testemunha pela qual os grupos sociais instauram seus intercâmbios no interior de sua própria comunidade e com outras comunidades estranhas (CHARAUDEAU, 1996, p. 3).

Para o autor mencionado, durante o ato comunicativo ocorre a "encenação" da linguagem, posto que o sujeito falante tem sempre que pensar em uma comunicação com a presença de um parceiro comunicativo, o outro. A encenação permite ao falante prever um cálculo (formação de hipótese de um sobre o outro) e a estratégia (tentativa de produzir efeitos sobre o outro).

Maingueneau (2004, p. 85) salienta que "um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada" (grifo do autor).

3 | OS DIÁLOGOS DIDÁTICOS E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Sabe-se que o diálogo é uma das formas linguísticas mais representativas de manifestação do discurso falado na aquisição de uma língua estrangeira. Dentro

da visão comunicativa os diálogos didáticos é o que se tem de mais real para os aprendizes desenvolverem suas aptidões orais e comunicativas na língua estrangeira. Para Chiaretti (1996), o termo diálogo didático é usado para referir-se aos diálogos impressos nos livros didáticos de língua inglesa, considerando-os como um gênero.

Segundo Richards (1980), eles apresentam aos aprendizes a Língua Estrangeira (LE) em seu aspecto oral no que concerne à estrutura e ao léxico, bem como, denotam aquelas interações realizadas em situações controladas em sala de aula para treinar habilidades orais. Por essa razão, que se procura uma aproximação com a conversação natural buscando uma maior autenticidade na simulação da fala real da LE, pressupostos esses, da abordagem comunicativa.

No que diz respeito a material didático, existe uma classificação geral proposta por Canale & Swain (1980), que classifica o diálogo didático de base gramatical e o de base comunicativa. O primeiro detém-se nas formas gramaticais (neste caso, as fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais) e ressalta os modos pelos quais elas são combinadas no sentido formar sentenças gramaticais. O segundo se dispõe em redor de funções comunicativas.

Partindo do princípio de que o "diálogo é o gênero privilegiado da interação" (CHIARETTI e PAIVA, 1998), mister se faz destacar Sperber e Wilson (1986), no qual relatam que qualquer diálogo didático, mesmo o de base gramatical, tem condições de efetivar a função comunicativa, até mesmo em sua intenção de "informar sobre gramática" e ter esta intenção reconhecida pelo usuário do livro.

Nascimento (2012) e Chiaretti (1993) destacam que os diálogos se revelam, também, uma referência para os aprendizes se apoiarem em sua produção oral, servindo de modelo a ser seguido. E, nesses modelos, espera-se que os aprendizes identifiquem as estruturas gramaticais contextualizadas nos diálogos, no sentido de desenvolver a competência comunicativa. Dessa forma, os diálogos são considerados como espaços para a contextualização da gramática e inserção de estruturas lexicais a serem utilizados pelos aprendizes.

Além disso, Nascimento (2000) ressalta, ainda, que o diálogo didático comprehende a representação da linguagem falada natural e é um dos elos do processo de ensino/aprendizagem entre o falante não-nativo, o aprendiz e a língua-alvo. Tendo em vista que se busca uma aproximação com a conversação espontânea, a língua-alvo torna-se o principal veículo de comunicação em sala de aula.

Como enfatiza Paiva (2000), as atividades de compreensão oral precisam estar vinculadas à realidade cotidiana dos aprendizes, ou seja, as tarefas e o conteúdo dos exercícios precisam refletir o tipo de uso da linguagem que os aprendizes utilizam no seu dia a dia na língua materna. E, por ter sua centralidade no livro didático, busca-se uma maior autenticidade possível nos diálogos para que simule um ambiente real de fala, construindo, assim, identidades dos falantes, especificamente no inglês.

Para Nunan (1999), a autenticidade faz referência às marcas discursivas típicas da língua-alvo que ocorrem em contextos reais de uso. Essas concepções

manifestam a língua real utilizada pelos falantes nativos, sem objetivos metacognitivos e didáticos. Com referência aos materiais autênticos, Richards (2001) ressalta que estes estão relacionados aos textos (orais e escritos) que não foram produzidos para fins pedagógicos.

Vale mencionar que oposto a textos autênticos seria para Cristóvão (2009, p. 323), "[...] textos didatizados, que são, em sua maioria, simplificações de textos sociais em circulação [...]" e além disso, "[...] textos fabricados, que são escritos com função didática, podendo desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão".

Por conseguinte, Harmer (1991, p. 146 apud TAYLOR, 1994, p. 02) sublinha que os textos autênticos são aqueles criados para os falantes nativos e não para os aprendizes de línguas. Dessa forma, pode-se observar que há a transferência da forma para a comunicação e para o discurso, é a linguagem no seu uso contextualizado.

Ademais, os diálogos didáticos inseridos nos livros se pressupõem elaborados sob os princípios teóricos da abordagem comunicativa, que têm como objetivo oferecer situações interacionais/orais autênticas na língua-alvo (CHIARETTI, 1993). E, no que diz respeito à abordagem comunicativa, por exemplo, os diálogos correspondem a conversas telefônicas e em restaurantes e são produzidos sob certas condições: por um lado, são destinados à prática da habilidade oral (RICHARDS, 1980), por outro, ilustram elementos gramaticais e lexicais (CHIARETTI, 1993).

O modelo de competência comunicativa para o desenvolvimento de ensino da língua estrangeira se efetivou com Canale e Swain (1980) que apontam quatro dimensões que são: competência gramatical (competência linguística de Chomsky), competência sociolinguística (competência para entender o contexto social no qual ocorre a comunicação), competência discursiva (competência para interpretar a mensagem, termos de coesão e coerência do discurso ou texto) e competência estratégica (a competência para iniciar, terminar, manter, consertar, redirecionar a comunicação).

Brown (1994, p. 227) resume a competência comunicativa como sendo umas das competências que o indivíduo possui e que o possibilita emitir e interpretar mensagens e negociar seus significados, interpessoalmente, em contextos específicos.

Como podemos notar a aprendizagem de uma língua estrangeira requer mais do que o desenvolvimento da competência gramatical do aprendiz. Ela implica também no uso adequado da língua em diferentes contextos, ou melhor, compreende o desenvolvimento da competência estratégica e sociolinguística, de modo que o aprendiz possa se comunicar efetivamente (CANALE e SWAIN, 1980). Enfim, apresenta um sentido mais inclusivo, uma vez que engloba o conjunto inteiro de conhecimentos: linguísticos, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos.

4 | O DIÁLOGO COMO GÊNERO

Os gêneros textuais fazem parte de atividades de comunicação, de práticas sociais, estando a utilização deles associada aos objetivos/às funções almejadas pelos que se encontram em uma situação comunicativa. Dessa forma, podem ser compreendidos como artefatos significativos para um ensino voltado ao desenvolvimento das competências comunicativas. Alguns autores atribuem aos gêneros o papel de ferramentas reguladoras da interação social e, por isso, são importantes para comunicação verbal efetiva e contextualizada.

O gênero aqui analisado é o que se organiza por meio dos diálogos didáticos, portanto, apresentaremos diversas formas de diálogo, possibilitando observar o fenômeno investigado como veremos na seção a seguir.

4.1. Os livros didáticos como suporte no ensino de LE

O livro didático (LD) é um instrumento importante para o educador, pois é uma base, um fio condutor para elaboração de suas aulas. Ele integra a sapiência do professor, apresenta novos pensamentos, novas especulações para suplantar, algumas vezes, mesmo que não totalmente, o procedimento que cada professor deve submeter-se de capacitação ou formação continuada.

O livro organiza o trabalho teórico-didático e apresenta a orientação teórico-metodológica que deve ser seguida, assim como prioriza determinadas habilidades linguísticas. Independentemente de como o LD é considerado pelos usuários, é necessário compreendê-lo, e dessa forma, intervir didaticamente, de forma a provocar resultados proveitosos para educadores e educandos.

Mister se faz ressaltar que a inclusão do LD de línguas estrangeiras nas políticas públicas de nosso país não somente concedeu status ou reconhecimento da disciplina de LE, como também trouxe consequências favoráveis à melhoria do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que limitou a compra de livros nacionais que estivessem de acordo com os referenciais curriculares.

De acordo com essas mudanças político-educativas que foram propiciadas pelo Ministério da Educação (MEC) e as mudanças linguísticas e globais que estamos experimentando, o LD assume uma relevância social ímpar, já que ele aborda o trabalho pedagógico, e por isso deve ser sempre objeto de pesquisa do professor.

Batista (2003) ao analisar o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) destaca que o LD não é somente a reprodução de conteúdos e nem uma síntese de conteúdos curriculares, mas um artefato cultural que incorpora o desenvolvimento desses conteúdos, além de funcionar como um instrumento que avalia o aprendizado.

Diante desses apontamentos, os livros didáticos escolhidos para análise integram as coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015 para o Ensino Médio, Língua Estrangeira Inglês com vigência de 3 anos. Os livros adotados no Ensino Médio das escolas públicas do noroeste fluminense no Estado do Rio de Janeiro são

as coleções: High Up, Way to go e Alive High nos níveis 1, 2 e 3.

Vale lembrar que o LD exerce uma forte influência no processo de ensino e aprendizagem de línguas e que, embora o objetivo das coleções seja desenvolver uma abordagem comunicativa e de autonomia de aprendizagem, essas, no geral, de acordo com Nascimento, (2000) possuem amostras estruturadas da conversa natural, mesmo nos materiais destinados aos níveis mais avançados de aprendizagem.

Sabe-se que a conversa é também o gênero mais comum e praticado em nosso cotidiano (MARCUSCHI, 2005). No que diz respeito aos diálogos encontrados nos livros didáticos de língua inglesa, nota-se, contudo, que muitas vezes eles não seguem esses padrões, sendo modificados para apresentar itens lexicais e/ou gramaticais (CHIARETTI, 1996), além de possuir um caráter peculiar, por se tratar de um texto impresso, adaptado a esse tipo de meio de circulação. Vale ressaltar que na coleção Alive High 2 não foi encontrado diálogo didático. Vejamos os exemplos extraídos do corpus da pesquisa:

4.2. Diálogo didático com propósito comunicativo

Let's listen

These are dialogues related to talent shows in the USA and Nigeria. Can you predict what the missing parts are? Write them down based on your knowledge and the hints the texts give.

Dialogue 1

Brian: How you're feeling? Are you feeling good? Anybody from Brooklyn here?
Jury member: Hi,.....
Brian: It's Brian Bradley.
Jury member:
Brian: I'm fourteen years old.
Jury member:.....
Brian: I'm from Brooklyn, New York.....

Dialogue 2

Reporter: So, how are you doing?
Interviewee:.....
Reporter: I'm great.
Interviewee: Yes.
Reporter: So, are you a huge fan of Nigerian Idol?
Interviewee: Oh, I'm a very huge fan of Nigerian Idol.

Dialogue 3

Rachel: Hi.
Jury member: Hi, Rachel.
Rachel:...
Jury member: What've you chosen, Rachel?
Rachel: It's a surprise.
Jury member: Ah, I like surprises.
Rachel: Ok.
Jury member: Good luck.
Rachel: Thank you.

Transcribed from <www.youtube.com. Accessed on January 17, 2013.
Now listen to the recording and check if your predictions were correct. Then discuss these questions with a classmate.
Which of the expressions used in the dialogues are new for you?
How much would you understand if you didn't read the transcript?

Amostra 1 - Fonte: Coleção Alive High 1 (2013, p. 20, 21)

4.3. Diálogo didático com repetição de enunciados

Embora os livros de inglês pesquisados anunciem que seguem as linhas da abordagem comunicativa e da autonomia de aprendizagem, em geral pode-se observar que nos diálogos possuem amostras estruturadas da conversa natural, que há ocorrência de letras do alfabeto para identificação dos falantes, pelos turnos de fala sem interrupções, pela repetição de sentenças e uso excessivo da forma em detrimento da função da língua. Dessa forma, pode-se constatar que os livros pesquisados fazem dos diálogos um pretexto para reforçar tópicos, tais como os vocabulários novos e pontos gramaticais.

2. Now read a dialogue from the movie *The Express*, the story of an African-American athlete who changed the way fans looked at men of his color. Then check (✓) the right option to complete the statement:

Gloria: I 'm G loria.T his is my friend...S arah.S he's visiting from C ornell J ack B uckley:G loria and S arah.O k.I 'm J ack B uckley,but you call me J B .
Gloria: JB. JB.

Jack Buckley: And this is my friend, Ernie.

Gloria: How do you do?

Ernie Davis: Very well.

In this interaction, Gloria replied to Ernie in (✓) a formal way. () an informal way.

Poster of the movie
The Express (2008) depicting
American actor Robin Brown
In the role of Ernie Davis

Amostra 2 - Fonte: Coleção Alive High 1 (2013, p. 22)

4.4. Diálogo didático com uso de linguagem informal

A recorrência de marcadores conversacionais nos livros examinados corrobora que houve uma incorporação nos materiais de ensino, com a presença clara de marcadores típicos da conversa natural, como os sinais de tomada de turno, de mudança e volta ao tópico de abertura e encerramento. Foram observadas alterações significativas, como o uso de linguagem informal e expressões coloquiais, de ênfase no uso e não na forma e a quebra da sequência rígida dos turnos de fala (NASCIMENTO, 2000).

Falante 1: Oh, man. So tired. Need coffee.
Falante 2: Jeez, up super late again last night? You finally getting ahead in your work?
Falante 1: I wish sadly I was just stuck in sleepy time Limbo, as usual.
Falante 2: Sleepy what?
Falante 1: It's when you feel like you have too much work to go to bed, but you're too tired to get anything done. So you just surf the net and stay procrastinate until you can't stay awake anymore.
Falante 2: And this accomplishes what, again?
Falante 1: Well, I'm getting really good at drinking coffee.

Amostra 3 - Fonte: Coleção High Up 1 (2013, p. 172)

4.5. Diálogo didático para apresentação de ponto gramatical e para apresentar vocabulário

De acordo com os exemplos abaixo, é possível visualizar o fato de os diálogos didatizados serem usados como pretexto para o ensino de aspectos estruturais da língua-alvo. Neste caso a verdadeira função do diálogo é abrigar determinadas estruturas morfossintáticas e não promover a interação com o destinatário, perdendo assim muito dos elementos que constituem a coerência e a coesão, elementos referenciais (dêiticos, pronominalização etc.), os quais constituem o conjunto de regras discursivas nos estudos de Canale e Swain (1980).

Para Brown (2001, 2006) e Harmer (2007), a contextualização da gramática e do vocabulário é um aspecto integrante das abordagens mais recentes do ensino-aprendizagem de línguas, que neste caso, é contemplada na proposta dos livros didáticos analisados.

10. Match the situations to the uses of can and may: (TIP – Observe que a mesma palavra pode expressar ideias diferentes dependendo do seu contexto de uso)

- a. He can write and talk on the phone at same time.
- b. May I borrow your book about career choices?
- c. Working as an appropriate can be good for you career.
- d. Learning another language may be good for your future.
- e. Can I read your letter?

- () We use can for ability.
- () We use can for possibility.
- () We use can for permission.
- () We use may for possibility.
- () We use may for permission.

Amostra 4 - Fonte: Livro Alive High 1 (2013, p. 150)

Texto 3

Astro – The X Factor U.S. – Audition 1

Brian: Hello... Brian.

Steve: Brian, I'm Steve, nice to meet you. Uh, who are these people here?

Brian: Mom, stepdad. Here are my mom and my steppops. Y'know, they are both huge supporters of me. And my mom, she's ... she's my number one fan. I have an insane love for music. I listen to music all the time, so it's in my blood.

[...]

Brian: I've always dreamed of performing at Madison Square Garden. To know that 20,000 people are here for me, that would be big.

Adapted and transcribed from <http://www.youtube.com/watch?v=Gju_lsb2oVQ>(0:00-0:26 and 0:41-0:48). Accessed on: January 6, 2013.

Amostra 5 - Fonte: Coleção Alive High 1 (2013, p. 15)

4.6. Conversação espontânea

No decorrer da pesquisa discutimos o papel dos diálogos didáticos no processo de aprendizagem de LE e concluímos que eles apresentam aos aprendizes algumas variantes da língua-alvo, possibilitando um olhar panorâmico, contudo controlado e limitado do uso do discurso oral natural. Nesse sentido, os diálogos didáticos atuam como um dos recursos mais comumente usados em sala de aula, de contato com padrões de fala da língua. Vale mencionar que é dentro desse contexto que os aprendizes ouvem diálogos para depois interagirem na LE.

Pode-se observar ainda, que tanto os professores quanto aprendizes acreditam que, por meio dos diálogos, possa-se adquirir competência comunicativa. Dentro do enfoque comunicativo, os diálogos sinalizam aos aprendizes como reproduzir em inglês, de forma eficaz e bem-sucedida, instruções, convites e solicitação de informações. Além disso, no sentido de se evitar as dificuldades inerentes à fala e direcionadas por uma meta pedagógica, as conversas naturais são adaptadas para os livros didáticos, uma vez que estas são delineadas por traços difíceis de serem reproduzidos nos livros, como o contexto de fala, as ações e os gestos (NASCIMENTO, 2000).

1. Complete the conversation with the following verbs. Make changes to verb forms or tenses when necessary:

Choose lose move roll say tell

Carol: so guys, pay attention. This game is not difficult. First, choose a piece and place it on the board.

Bruno: Cool! I'm _____ mine right now! I want the blue one.

Carol: OK. Bruno. Go ahead and take it!

Fred: Go on, Carol, _____ us the magic moves to win the game.

Carol: As I _____ before, first, place your piece on the start square on the board. Next, roll the dice. Then, move your piece as many squares as the number you rolled.

Bruno: Cool. Let's start playing, because it's easier to learn when you play, don't you think?

Carol: Yeah. That's a good idea. So, Susan, you can start. _____ the dice and move your piece.

Susan: Hey, I rolled a ten. So I move tens squares, right?

Carol: Yes, Susan, that's right. And you're very lucky!

Susan: Why? What does this symbol mean?

Carol: You take two cards and decide which one you want to keep, according to the number of points. After that, you pass a card to the player on your left.

Fred: That's me. What do I do with the card?

Carol: You roll the dice, _____ your piece, and if you get this symbol, you take a card. If you get that symbol, you take two cards. But if you land on that red X, you lose 3 cards. Finally, the winner is the one who gets 20 points first. C'mon, Fred, it's your turn.

Fred: Oh, no, just three! It's only the beginning of the game and I'm already _____.

Carol: Don't worry. If you play your cards right, you can still win the game.

Fred: OK. OK, done!

2. Read the conversation again and underline the words that show the sequence of the actions necessary to play the game.

Amostra 6 - Fonte: Coleção High Up 2 (2013, p. 19)

4.7. Role play

Are you good at giving advice? In pairs, role play different situations as in the example.

Student A comes up with useful pieces of advice to help **Student B**. Use information from the box. Take turns.

Student A: What's the matter?

Student B: I make a lot of money, but I'm not satisfied with my job. What should I do?

Student A: But... what's bothering you? Is it your boss?

Student B: No, he's a good person. The problem is that I work with sales, but I don't like it, I want to be an actor.

Student A: Well, I guess you should study acting first. Don't quit your job right now because it's very difficult to become an actor without experience.

Situations

Make a lot of money, but I'm not satisfied with my job.

What should I do?

I'm looking for a part-time job, but I have no experience.

What should I do?

I haven't decided on what career I'm going to pursue.

What should I do?

My parents want me to follow in their footsteps, but that's not what I truly want.

What should I do?

Amostra 7 - Fonte: Coleção Way to go 2 (2016, p. 40)

De acordo com a tarefa acima, pode-se verificar a ocorrência de atividades de interação envolvendo o role play, no qual Boas (2001) apoiando-se em Cohen (1996)

e Trosborg (1995) consideram uma das melhores atividades interativas no ensino de atos de fala.

Para Brown (1994) role play é uma atividade linguística que inclui atribuir um papel a um ou mais membros de um pequeno grupo (de 2 a 4) e dar um objetivo ou propósito a ser atingido. Outra possibilidade seria a de propor-se um tema polêmico, com cada elemento do grupo discutindo um ponto de vista.

Harmer (1996) destaca que a atividade do role play leva os alunos a se “soltarem” na classe, perdendo a inibição e se tornando mais comunicativos e participantes – mais sujeitos do processo. O role play contribui para desfazer a dicotomia entre ensino e prática de língua: aprender-se fazendo, ou melhor, fazendo e refletindo.

Nesse caso, os alunos são estimulados a repetir, ler e memorizar tanto os diálogos que nada mais é que uma encenação de papéis (role play) no qual conduz os participantes a ajustarem suas falas, tanto de acordo com o status dos papéis que lhe foram destinados, como com a contribuição do outro.

4.8. Estrutura linguística

Read the cartoon.

Observe que, para expressar diferentes intenções (como pedir desculpas, fazer um pedido etc.) o falante costuma utilizar determinadas palavras e estruturas linguísticas (como I'm sorry, could you etc.)

Falante 1: Jeremy, I'm sorry I accused you of not listening.

Falante 2: Oh.

Falante 1: Don't you feel like it's something we should discuss?

Falante 2: Sure.

Falante 1: Could you just start by giving me more than one syllable answers?

Falante 2: Okay.

(Disponível em: <http://www.washingtonpost.com/wprsv/artsanddriving/comic/king.htm?name=zits&date=20120926>. Acesso em: 2º out.2012)

Amostra 8 - Fonte: Coleção Way to go 3 (2016, p. 13)

Vale mencionar também um grande número do gênero histórias em quadrinhos nas coleções analisadas, que proporciona uma compreensão e contextualização melhor no que se diz respeito à imagem e ao texto. Para Hopper (1979), as noções de figura e fundo são aplicadas para que o leitor possa perceber no “fundo” (ou background) as opiniões, os sentimentos, as atitudes dos participantes diante de um acontecimento.

A “figura” (foreground) apresenta o acontecimento em si. Dessa forma, a possibilidade no tratamento temático só pode acontecer com a inserção do diálogo na estória em quadrinho, e muitas das reações dos personagens podem ser demonstradas para o leitor em quadro à parte.

Convém, oportunamente, ressaltar que nem todos os materiais didáticos trabalham, todavia, com os diálogos descritos nesta pesquisa. Pode-se verificar diálogos nos quais não existem contexto mais próximo (local, tempo) e fatos não linguísticos (status, idade, relações de parentesco dos participantes, descaracterização dos participantes, ausência de motivos claros para sua ocorrência).

Entretanto, o significado é demonstrado não apenas por meio da linguagem verbal, como também por intermédio da entonação que é explorada para identificar o estado de ânimo dos personagens. E, para destacar a entonação, as coleções que compõem este corpus fazem uso de recursos como caricaturas, negritos e principalmente balões. Desse modo, este recurso gráfico em forma de balões vem como auxílio para complementar as formas verbais, que são de vários tipos, indicando pensamentos, surpresa, gritos, espantos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa, destacamos a importância, nos livros didáticos em análise, que o conhecimento dos diálogos didáticos tem, porque é o gênero da interação, no qual se almeja uma participação mais específica com o desenvolvimento das habilidades que promovem o desempenho conversacional, não limitado apenas a demonstrar novas estruturas gramaticais, uma vez que a língua inglesa deve ser inserida em práticas sociais da linguagem, estimulando os alunos na busca pela autonomia e a reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Vários tipos de textos orais são oferecidos tais como: diálogos, entrevistas, trechos de filmes, programas de podcasts, trechos de palestras e atividades variadas de compreensão de textos em diferentes contextos de uso, com diferentes graus de complexidade de interação. Contudo, observamos uma frequência maior em atividades de escrita, já que os letramentos possuem maior enfoque no ensino formal público do que a oralidade. Na coleção Alive High 2, por exemplo, nem foi encontrado diálogo didático.

Por fim, a análise depreendida pela via da Análise do Discurso Francesa mostram o quanto são essenciais as implicações em torno dos aprendizes e do processo de ensino-aprendizagem, pois envolvem questões pedagógicas que dizem respeito aos aprendizes com a presença do outro e a língua estrangeira na construção da competência comunicativa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A, A, G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático PNLD. In: ROJO, R; BATISTA A, A, G. Livro didático de livro portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2003.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood cliffs: Prentice-Hall Regents, 1994.

CANALE, Michael & SWAIN, Merril. *Theoretical bases of communicative approaches to second*

language teaching and testing. In: Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v. 1, n. 1, p.1-25, 1980.

CHARAUDEAU, P. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, A. D. (org.). O discurso da Mídia. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

CHIARETTI, A. P. A performance do diálogo no livro didático, evolução e limites do gênero. 1993. 223f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, MG.

CHIARETTI, A. P.; PAIVA, V. L. M.O. Texto ou pretexto: uma análise discursiva de materiais didáticos de ensino de Inglês In: MACHADO, I. L.; CRUZ, A. R.; LYSARDO-DIAS, D. (orgs.). Teorias e Práticas discursivas. Estudos em Análise do Discurso. Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso da Fale – UFMG. Carol Borges Editora, 1998.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. High Up: 1º, 2º e 3º anos: Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2013.

JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In: Linguística e comunicação. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

MAINQUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. São Paulo: Pontes/UNICAMP, 1997.

_____. Análise de textos de comunicação. Trad. Cecília P. de Souza e Silva. Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MENEZES, V. et al. Alive High: Inglês, 1º, 2º e 3º anos: ensino médio / Organizadora: Edições SM; editora responsável: Ana Paula Landi – 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (org.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras. Volume 2. p. 101 – 142. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, K. H. Os diálogos, os livros didáticos de inglês e novas perspectivas para o ensino/ aprendizagem de línguas. In: Cadernos do IL, no 44, junho de 2012. Disponível em <<http://seer.ufrhs.br/cadernosdoil/article/view/28116>> Acesso em 26 abr 2017.

_____. O diálogo nos livros didáticos de língua inglesa: uma representação dos gêneros do discurso oral natural? 2000. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG. Belo Horizonte, MG.

NUNAN, D. Second language teaching and learning. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

PERUCHI, Ingrid; CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. O discurso da cultura e a questão da identidade em livros didáticos de francês como língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. (Org.). Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, p. 363-385, 2003.

RICHARDS, J. Conversation. In: Tesol Quarterly, v. 14, n. 4, p. 413 – 432, December 1980.

_____. Curriculum development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TAVARES, K.; FRANCO, C. Way to go 1º, 2º e 3º anos: ensino médio. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2013.

ENTRE FATOS E HIPÓTESES: A LINGUAGEM EM ANÁLISE

Ivete Monteiro de Azevedo

UEMG – Unidade Carangola

Carangola –

Lídia Maria Nazaré Alves

UEMG – Unidade Carangola

Carangola - MG

Leonardo Gomes de Souza

UEMG – Unidade Carangola

Carangola - MG

Fernanda Soares Wenceslau

UEMG – Unidade Carangola

Carangola - MG

semântico-pragmática assume certo percentual de dependência mútua, a fim de se construir o sentido no texto. Iluminam este estudo, entre outros, autores como: Neves, 2004; Perini, 2006; Koch, 2011.

PALAVRAS-CHAVE:

Subordinação,

Coordenação,

Independência,

Complementariedade, Ponciá Vicêncio.

ABSTRACT: This work intends to discuss the processes of construction of the simple and compound period and its impact on the work “Ponciá Vicêncio”, by Conceição Evaristo. For this purpose, we want to know if the relations between the prayers is built from a hierarchical relationship, in which one has the “main” prayer and one identified as coordinated or subordinate, a dependent and an independent one. In order to deal with this question it was constituted a hypothesis that coordinated and subordinate prayers in relation to the “main” prayer are guided by the relation of complementarity and interdependence, and the notion of complementarity can extend even to the relationship maintained between “independent” sentences for the Traditional Grammar that in a semantic-pragmatic perspective assumes a certain percentage of mutual dependence, in order to construct meaning in the text. This study is illuminated, among others, such as Neves, 2004; Perini, 2006; Koch, 2011.

RESUMO: Esse trabalho pretende discutir os processos de construção do período simples e compostos e seu impacto sobre a obra “Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo. Para tanto, deseja-se saber se a relação entre as orações se edifica a partir de uma relação hierarquizada, na qual se tem a oração “principal” e uma identificada como coordenada ou subordinada, uma dependente e outra independente. Para trabalhar com essa questão, constituiu-se a hipótese de que as orações coordenadas e subordinadas em relação à oração “principal” pauta-se pela relação de complementariedade e interdependência, sendo que a noção de complementar pode se estender até mesmo à relação mantida entre frases “independentes” para a Gramática Tradicional que em uma ótica

KEYWORDS: Subordination, Coordination, Independency, Complementarity, Ponciá Vicêncio.

1 | INTRODUÇÃO

A tradição bambara do Komo ensina que a Palavra, *Kuma*, é uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, *Maa Ngala*, criador de todas as coisas. Ela é o instrumento da criação: “Aquilo que *Maa Ngala* diz, é!”, proclama o chantre do deus Komo. (Hampaté Bâ)

Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (Hampaté Bâ)

A escolha dessas epígrafes objetivam, inicialmente, uma reflexão para este estudo, logo não se deram de uma maneira despreocupada, visto que a intenção é trazer, à lume, traços da relação do homem com a linguagem, cuja profundidade é mais do que se pode conceber.

O autor dessas epígrafes é Amadou Hampaté Bâ, etnólogo malinês que dedicou sua vida a estudar a tradição oral da antiga África francesa. Os estudos desse pesquisador revelam que, no geral, esses povos atribuíam valor sagrado à linguagem por estar diretamente ligada às suas divindades e, ainda, por possuírem a força de transformar a realidade. Isso era tão arraigado à vida desses povos que a estrutura social foi construída tendo como pedra angular essa certeza.

A discussão que vem à baila é o desejo de estudar a linguagem - capacidade humana que, sem dúvida alguma, intervém sobre a realidade – de uma maneira afrocêntrica, isto é, partindo de outros paradigmas de análise. A tradição que nos foi legada pela Europa é um tanto cartesiana, ou seja, baseia-se na lógica de dividir para conquistar, outrossim, dividir para aprender. Nesse processo, corre-se o risco de muito se perder, pois se ignoram as ligações existentes entre as áreas do conhecimento e, ainda, a articulação que há entre os saberes próprios dessas áreas dentro do objeto de estudo.

Pensando nisso, elegemos a obra “Ponciá Vicêncio” de Conceição Evaristo para fazer uma análise que se pauta em três pontos:

- A linguagem como veículo de construção artística, ou seja, o texto como obra literária.
- A linguagem como construção gramatical: a forma empregada pela autora.
- A linguagem do texto como objeto de estudo: a Linguística.

Essas três áreas do curso de Letras serão postas em diálogo dentro desse texto para se fazer uma análise em bloco e não fragmentada.

Sabemos, porém, que no espaço de um artigo não é possível discutir todo o saber inerente a essas três áreas. Por isso, partindo de uma discussão linguística-

gramatical, o literário exercerá a função de amálgama, pois será princípio, meio e fim desse texto. Princípio, porque a discussão partirá de uma obra, meio, porque o *corpus* de análise foi retirado dessa obra e fim, porque a intenção última é entender melhor os recursos utilizados pela autora para construir a obra: seja no campo temático, seja no campo formal.

Toda essa discussão é temperada de maneira a ficar mais saborosa, dada à intenção, neste artigo, de se analisar alguns aspectos que envolvem o ensino de língua materna.

O primeiro passo deste trabalho será apresentar a teoria de Perini, autor renomado pelo seu trabalho com a linguagem. Esse autor, construiu orientações sólidas para os jovens pesquisadores que elegeram a linguagem em suas múltiplas facetas como objeto de estudo.

2 | FATO OU HIPÓTESES: A LINGUAGEM, ENSINO E PESQUISA

O jovem pesquisador da língua deve sempre saber que a linguagem tem muitas faces e se revela a partir da intenção daqueles que a estão utilizando, seja na versão escrita, seja na oral. E deve partir sempre da ideia de que estudar a língua é constituir hipóteses. Perini explica melhor essa relação nas suas obras “Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical” (2006) e “Sofrendo a Gramática: Ensaios sobre a linguagem” (1997).

O autor parte da distinção entre os termos fatos e hipóteses para construir sua teoria. Todo cientista observa um fato dentro de sua área de pesquisa e após análise minuciosa deste, constrói hipóteses. Para oferecer ao leitor uma ideia inicial de sua explanação, utiliza-se do exemplo do Zoólogo que se propõe a estudar as aves de uma ilha desconhecida. Após a exemplificação, o autor conclui que “é fácil ver que os fatos observados pelo pesquisador são inquestionáveis [...]. Mas as hipóteses são necessariamente provisórias” (PERINI, 2006, p. 28).

O linguista, diante de sua realidade de estudo, também observa fatos e hipóteses. Perini mostra essa realidade demonstrando a relação entre substantivos e adjetivos como forma de chamar a atenção para o ledo engano de vários gramáticos – aliás, erro que infecta a maioria absoluta dos falantes do português brasileiro – ao canonizar a visão idealizada da língua (Gramática Normativa) como sendo aquela a ser reproduzida por todos os falantes. Nessa ótica, o falante é quem segue a Gramática Normativa e não o contrário, já que ela é construída a partir de uma sistematização do uso feito da língua por falantes nativos.

Vamos ao exemplo de Perini. Partindo do primeiro exemplo (Zoólogo em uma ilha classificando pássaros), ele trata da língua e da atividade do linguista. Um linguista observando as palavras, conclui que “é um **fato** que algumas palavras designam coisas e outras atribuem qualidades; mas a classificação construída pelo linguista com base nesse fato é uma hipótese” (PERINI, 2006, p. 28). Com essa fala, evidencia-se que

as GN não são livros sagrados oferecidos à humanidade por um deus da linguagem, portanto detentora da verdade. Elas são hipóteses construídas sobre fatos. Enquanto hipóteses, podem ser questionadas e/ou reformuladas.

Para comprovar isso, Perini mostra como a relação substantivo – adjetivo vai muito além das explanações das GN. Em certos contextos, palavras como velho podem ser substantivos e em outros adjetivos. “[...] A distinção entre a classe dos ‘adjetivos’ e dos ‘substantivos’ simplesmente não existe.” (PERINI, 1997, 46). Isso demonstra que a hipótese que classifica essa palavra em apenas um conceito está desatualizada e não se embasa nos fatos da língua. Com base nisso, Perini cria a classe dos ambivalentes composta por palavras com comportamento semelhante à palavra velho. “[...] É bom notar que em português os ambivalentes são bem mais numerosos que os substantivos e os adjetivos” (PERINI, 2006, p. 29)

Isso é possível porque o cientista da linguagem, em sua pesquisa, trabalha com metodologias e tem por premissas, segundo Perini (2006, p.28) que:

Os fatos são diretamente observáveis através do uso que os falantes fazem da língua; as hipóteses são explicitadas pelos linguistas, e pretendem representar o conhecimento que os falantes têm (sem saber), e que controla o seu uso da língua.

Em suma, “[...] a gramática (entendida como a descrição da estrutura de uma língua) é um conjunto de hipóteses. A função dessas hipóteses é fornecer uma imagem compactada da língua, de maneira que se possa, até certo ponto, prever o que os falantes aceitam e o que eles não aceitam” (PERINI, 2006, p. 31). Todas as hipóteses “podem ser questionadas; os fatos não podem” (PERINI, 2006, p. 31).

Essa problemática exposta pelo autor tem diferentes níveis de discussão. Por exemplo, em nível social temos o preconceito linguístico. Este “está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa” (BAGNO, 2002, p.9). Isso gerou a ideia de que “‘Saber gramática’, ou mesmo ‘saber português’, é geralmente privilégio de poucos” (PERINI, 1997, p. 11).

Para desmentir essa ideia, Perini recorre à metáfora do conhecimento implícito e explícito. Todo falante possui conhecimento implícito de sua língua, ou seja, ele sabe utilizá-la com maestria, porém, no geral, só os especialistas terão abrangente conhecimento explícito da sua língua. A diferença entre essas categorias se dá pelo fato de que o conhecimento implícito é o internalizado, e o explícito é o externalizado. É o saber as regras de funcionamento. O autor dá o exemplo do andar. Todo ser humano em condições desse ato, anda. Ele sabe andar (internalizado). Porém, a mecânica biofísica envolvida nesse ato só é conhecida, quase sempre, pelos especialistas (explícito).

Para Perini (1997, p. 16),

Tudo provém do uso que fazemos a todo momento desse mecanismo maravilhosamente complexo que temos em nossas mentes, e que manejamos com

admirável destreza. Esse mecanismo é o nosso conhecimento implícito da língua, objeto principal da investigação dos linguistas.

Nessa ótica (linguista como pesquisador do conhecimento implícito da língua), um cuidado deve sempre existir e um pecado deve ser ao máximo evitado: fazer dos fatos testemunha de suas hipóteses: “todas as áreas de investigação correm esse perigo; e a gramática não é exceção” (PERINI, 1997, p. 18). Muitos são os erros cometidos quando se fecha os olhos e não se quer enxergar a verdade transmitida pelos fatos da língua. Esses, nessa perspectiva, perdem sua posição de detentores da verdade, para testemunha de uma verdade quase subjetiva, isso porque “[...] estamos colocando nossas crenças, expectativas e desejos à frente dos próprios dados da observação” (PERINI, 1997, p. 22). Devemos nos apegar aos fatos e permitir que as hipóteses se reformulem à luz desses.

Todo esse contexto tem impacto direto sobre o ensino-aprendizado de gramática em sala de aula. Neves (2014) possuía uma fala/clamor por um tratamento “mais científico das atividades de linguagem” (p.11) em sala de aula. Para Perini (1997, p.49), a linguística ainda não orienta totalmente o ensino de gramática e observa que esse processo educacional passa por sérios desafios. Ele elenca alguns:

Eu diria que o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica.

Para Perini (op. cit), os objetivos estão mal colocados porque se criou mitos no entorno do ensino de gramática. Um desses mitos tem relação com a ideia de que se estuda gramática para se ler e escrever melhor. Não existe nenhum fato que vá a favor desse mito. Quando o professor justifica o ensino de gramática nessa base, ele está prometendo um peixe que não pode ser pescado. Os objetivos dessa disciplina não correspondem à capacidade da mesma em relação à missão. “[...] os alunos percebem isso com bastante clareza, embora talvez não o possam explicitar; e esse é um dos fatos do descrédito da disciplina em relação a eles.” (PERINI, 1997, p. 51)

O autor defende a renovação das metodologias porque a postura diante do que se ensina não contribui para uma nova abordagem do material de estudo, nesse caso, a língua portuguesa. Geralmente nas aulas de gramática não são oferecidas aos alunos uma explicação de base científica para as hipóteses a que eles são expostos. Assim, se o professor afirma que o verbo falar na primeira pessoa do singular no presente do indicativo é falo e o aluno questionar o porquê disso, ele tem que oferecer ao discente uma resposta cientificamente embasada e não simplesmente dizer-lhe “porque é assim”.

As demais disciplinas (história, geografia...), são entendidas por alunos e professores como um estudo da sistematização do universo. “[...] Mas o estudo de gramática não é, na cabeça deles, o estudo de um aspecto do universo: é apenas uma

série de ordens a serem obedecidas, porque é assim que é o certo.” (PERINI, 1997, p. 52)

O terceiro e último ponto nesse tripé do ensino de gramática hoje, é justamente a carência de organização lógica da matéria. Isso se deve à falta de clareza na exposição de conceitos gramaticais para os alunos. Por exemplo, se se afirmar que o sujeito é aquele que realiza a ação e se pede para o aluno classificar a frase “O bolo foi comido por meus amigos” provavelmente o aluno responderá que o sujeito é o termo meus amigos, uma vez que esses realizaram a ação, porém o sujeito dessa frase é o bolo.

O problema é que as gramáticas escolares, aqui como em muitíssimos outros pontos, não são organizadas de maneira lógica; e como aprender uma disciplina que não tem organização lógica? Não é de se espantar que ninguém tenha segurança nessa matéria; não é de espantar que ninguém goste dela. (PERINI, 1997, p. 55)

O caminho para se resolver essa situação ninguém sabe ao certo, porém, Perini faz alguns apontamentos sobre o processo de melhoria. Primeiro, deve-se acabar com o mito de que estudar gramática é sinônimo de aprender a escrever melhor. Estudamos gramática porque ela faz parte do conjunto de conhecimentos “[...] que faz de nós membros da nossa cultura, do nosso país e do nosso século” (PERINI, 1997, p. 55), em outras palavras, “[...] deve-se estudar gramática para saber mais sobre o mundo; não para aplicá-la à solução de problemas práticas como ler ou escrever melhor” (PERINI, 1997, p. 55 - 56)

Nessa missão, o gramático deve se render aos fatos linguísticos, ou seja, vai precisar abrir mão de suas crenças acerca da língua para permitir que a língua, por meio da observação do cientista, diga o que de fato ela é. A partir dessa fala tem-se, pelo autor, a criação de um aforismo linguístico: “a língua é como é, não como deveria ser” (PERINI, 1997, p. 56).

O autor prossegue sua discussão, analisando a produção de sentido e o entendimento do texto. Para o linguista, além de se ter conhecimento da língua portuguesa, para se entender uma frase, o contexto de produção da frase também tem de vir à tona para que se entenda o que se pretende dizer ao produzi-la. Diríamos mais, o contexto no qual a frase é recepcionada é de vital importância para se estender o sentido que ela assumiu aos ouvidos – olhos do receptor.

O significado de uma frase não está simplesmente na função de seus elementos constitutivos, mas também na dependência da informação extralinguística. Ou ainda “[...] uma frase fora de contexto não tem, a rigor, significado” (PERINI, 1997, p. 59). Inferimos, a partir de explanações do autor, que uma frase nesse contexto possui possibilidades de significado, pois detém comportamento semelhante à palavra fora de contexto. Deixemos que Perini nos explique.

O processo é mais ou menos o seguinte: em primeiro lugar, agente parte da própria palavra – cada palavra tem um significado, ou, mais exatamente, um conjunto

delimitado de significados (a que podemos chamar **área semântica**). (PERINI, 2006, p. 41)

Em outro ponto o autor afirma que “[...] não existe uma relação direta entre cada palavra e um significado” (PERINI, 2006, p. 44) isso porque

cada palavra delimita um conjunto de significados possíveis, sua área semântica, que a separa de outras palavras parecidas. [...] O papel do contexto é selecionar, das várias possibilidades **semânticas** que várias palavras têm, a que é mais plausível naquele contexto. (PERINI, 2006, p. 45)

Em suma, “[...] o significado de uma palavra nem é produto inteiramente do contexto em que aparece, nem é (geralmente) totalmente determinado de antemão” (PERINI, 2006, p. 45)

Temos claro que as relações nas frases assumem um novo nível de complexidade e arranjo linguístico, entretanto com base no que o autor expõe, inferimos que também as frases possuem área semântica e fora de contexto fica livre para assumir qualquer significado que esteja dentro dos limites de sua área. Essa realidade dá um destaque maior ainda ao já valorizado contexto. Esse, por sua vez, se liga ao conhecimento de mundo do interlocutor/leitor. Assim, atesta Perini, “[...] quanto mais você souber sobre o mundo em geral, mais chances você terá de entender o que ler ou ouvir” (PERINI, 1997, p. 68)

O autor encerra seu livro com uma declaração que exprime toda a vitalidade que a língua tem em nossa história. Poderíamos dizer que somos o que nossa língua é. O autor exprime isso com a observação de que no momento em que uma língua se extingue “[...] significa o desaparecimento de uma visão do universo que, em si, é absolutamente única. Fecha-se uma das janelas para a compreensão da mente do homem” (PERINI, 1997, p. 102)

No que tange ao literário, esse segue uma lógica similar ao que Perini apresenta. A literatura é uma arte e como tal não cabe em reducionismos teóricos. A teoria é um instrumento que auxilia ao pesquisador a se aproximar do material de sua análise. Uma das teorias que tentam fazer essa aproximação do literário em termos conceituais foi desenvolvida pelos Formalistas Russos que, em termos gerais, definiam a literatura como linguagem trabalhada a fim de causar estranhamento no leitor e, portanto, fugir à linguagem cotidiana, em outros termos, “[...] literatura representa uma ‘violência organizada contra a fala comum’” (EAGLETON, 2006, p.3) e essa violência é um dos fatores que a caracterizam. Por ser algo organizado, a literatura, conscientemente ou não requer um grande e delicado trabalho com a linguagem. Esse trabalho se manifesta em muitas frentes. O que os estudiosos fazem acerca de seu material de estudo é construir hipóteses, leituras embasadas.

O objetivo dessa fala é lançar luz sobre a atividade do pesquisador da língua, dentro processo de ensino-aprendizagem da gramática e da estruturação do estudo gramatical como estudo científico da linguagem e fornecer, também, uma pitada do

literário em relação às demais áreas. Mais do que a introdução específica ao conteúdo desse trabalho, procurou-se ao longo dela traçar os caminhos e as perspectivas a partir das quais se desenvolvem essa pesquisa e nossa visão sobre os estudos gramaticais e literários.

3 | O PERÍODO E A SUA CONSTRUÇÃO: COMPARANDO GRAMÁTICAS

A primeira parte de toda essa discussão será feita a partir do contraste entre Gramática Tradicional e os estudos linguísticos. Para isso, decidimos analisar os processos de construção de períodos comparando a posição entre os gramáticos e depois com a dos linguistas.

As gramáticas em circulação nacional, ao longo dos últimos anos, são de Evanildo Bechara – Moderna Gramática Portuguesa (2009) e de Celso Cunha e Lindley Cintra – Nova Gramática do Português Contemporâneo (2013) – nelas é perceptível a preocupação dos gramáticos de produzir um material que auxiliasse no estudo da Língua Portuguesa. Cunha e Cintra afirmam no prefácio de sua obra que sentiam sua gramática como uma “urgente necessidade para o ensino da Língua Portuguesa”. Bechara, por sua vez, expõe, também, no prefácio da obra, “[...] aos colegas de magistério, aos alunos e ao público estudosos de língua portuguesa” a nova edição de sua gramática. O ensino – aprendizado de língua portuguesa aparentemente é o foco desses autores.

É preciso, contudo, questionar que a língua portuguesa é o foco desses autores. Parece que a visão de tais estudos está extremamente arraigada à tradição e mesmo que em alguns aspectos demonstrem sinais de renovação do pensamento e abertura, ainda assim, mantém seus pés firmes no solo que edificaram suas *práxis*. Por isso, pretendemos nessa parte do trabalho, comparar o que esses autores afirmam sobre os processos de construção de períodos.

4 | PERÍODO SIMPLES

Antes de irmos diretamente ao que se deseja argumentar sobre essa temática, construamos um caminho inicialmente. Cunha e Cintra afirmam que a frase “[...] é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação” (2013, p. 33); Azeredo (1990, p.31) define frase como sendo “o menor texto possível” e Garcia (2006, p.32) afirma ser a frase “todo enunciado suficiente por si mesmo para estabelecer comunicação”.

Quanto à frase, essa se organiza no entorno de um verbo ou de uma locução verbal por essa formação recebe o nome de oração, dependendo da forma de como se constitui dentro do período poderá caracterizá-lo de período simples ou composto; simples se houver a presença de um único elemento que sintaticamente possui o valor de verbo. E composto quando houver presença de mais de um verbo:

Oração, às vezes, é sinônimo de frase ou de período (simples) quando encerra um pensamento completo e vem limitada por ponto-final, ponto-de-interrogação, de-exclamação e, em certos casos, por reticências. O período que contém mais de uma oração é composto. (GARCIA, 2006, p.32)

Cunha e Cintra atestam ser o período simples uma oração “absoluta” (2013, p. 607), ou seja, uma oração que contém seu sentido completo e possui total independência de uma outra oração para constituir seu sentido.

Essa definição pode ser válida quando se tem uma frase solta, constituindo ela apenas um período, por conseguinte tal definição não pode ser considerada absoluta quando se tem para a formação de um texto diversas orações semanticamente unidas para fornecer ao produto final seu sentido. Retomamos nossa teoria, embasando-nos na prerrogativa Perini (1995, p.243), segundo a qual as formas linguísticas, orações, por exemplo, são interpretadas por um componente semântico.

A frase também deve ser contextualizada para assumir um significado e num texto a interação entre as frases é um dos fatores que atribui significado, pois é um dos veículos de acesso ao contexto.

Para melhor analisarmos essa afirmação vejamos os exemplos:

“Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai. O homem não parava em casa. Vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos” (EVARISTO, 2003, p.17)

Nesse fragmento temos três orações:

- Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai.
- O homem não parava em casa.
- Vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos.

Essas três orações, de fato, se lidas isoladamente possuem sentido. Uma pessoa que as lesse não teria dificuldades de entender-las, mas esse leitor ao lê-las isoladamente, jamais as entenderia, da mesma forma quando estão em conjunto. No texto original, essas frases são complementares, elas não são absolutas, pois os sentidos só podem se completar a partir da relação que estabelecem com as frases que a cercam. Uma leitura atenta viabiliza a percepção de causa e consequência mantida entre essas frases.

Isso fica mais fácil de se perceber quando essas frases estruturadas em forma de período simples são reescritas em forma de período composto. Para isso fazemos uso dos operadores argumentativos que explicitam as relações internas das frases

“Ponciá Vicêncio se lembrava pouco do pai, pois o homem não parava em casa uma vez que vivia constantemente no trabalho da roça, nas terras dos brancos”

Quando acontece a reestruturação e a consequente reconstrução, por meio de

um período composto, percebe-se que as orações iniciais (A, B, C) naturalmente se relacionam e se completam dentro do texto.

Perceber esse fato não é jogar ao acaso. A atividade de leitura nunca é fragmentada. Nós não isolamos frase por frase, semântica frasal por semântica frasal. Logo, a leitura não é um jogo matemático a leitura. Pelo contrário:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos precedentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH E ELIAS, 2014, p. 11)

Como é possível afirmarmos que uma oração é absoluta em seu sentido, se a construção do texto está imbricada com a leitura e com construção de sentido.

Garcia (op.cit.) utiliza-se de outro exemplo que também nós utilizaremos para trabalhar com essa nossa temática:

“Um vulto cresce na escuridão. Clarissa se encolhe. É Vasco.” (VERÍSSIMO apud GARCIA, 2006, p.32)

Assim o professor explica essa frase: “Nesse trecho há três orações correspondentes a três períodos simples ou a três frases” (2006, p.32). Se, se parte do princípio que uma frase é absoluta em seu sentido, perde-se, por exemplo, a conexão entre os dois primeiros períodos que faz com que se perceba a atitude de medo de Clarissa, ou seja, Clarissa se encolhe por medo do vulto que cresce na escuridão. Essa observação leva-nos à percepção de que a oração “Clarissa se encolhe” só pode ser entendida a partir da primeira oração “Um vulto cresce na escuridão”, assim é possível entender que elas estão semanticamente relacionadas. Isso, então, nos leva à conclusão de que seus sentidos não são absolutos a não ser que sejam vistas isoladamente.

5 I PERÍODO COMPOSTO

O período composto é basicamente uma frase construída a partir de duas ou mais orações. Assim a frase:

“Um dia Ponciá juntou todas as revistas e jornais e fez uma grande fogueira com tudo.” (EVARISTO, 2003, p. 91).

Pode ser dividida em dois períodos.

- “Um dia Ponciá juntou todas as revistas e jornais”
- “E fez uma grande fogueira com tudo”

Se fôssemos classificar a relação que oração B mantém com a oração C

chegaríamos à conclusão de que se trata de um período composto por coordenação. Nessa perspectiva a oração B seria chamada de Oração Coordenada Assindética e a oração C de Oração Coordenada Sindética Aditiva.

Oração coordenada segundo Cunha e Cintra (2013, p. 607-608)

São autônomas, INDEPENDENTES, isto é, cada uma tem sentido próprio;

Não funcionam como TERMOS de outra oração, nem a eles se referem: apenas uma pode enriquecer com o seu sentido a totalidade da outra.

Se voltarmos à frase A e aplicarmos a definição dos gramáticos citados, veremos que há inconsistência na afirmação de independência. Se a primeira oração pode, de alguma forma completar a segunda oração, isso significa que ela não é totalmente independente. Na frase A, temos duas ações: a de juntar e em seguida: a de queimar. Essas duas ações estão intimamente ligadas, portanto são independentes uma da outra. O que se constata é uma progressão de fatos, em que o fim da primeira ação leva à segunda. Essas orações estão, na realidade, caminhando juntas em postura de complementaridade e não de isolamento.

Outro exemplo disso está na frase:

“Para Ponciá, a cidade lhe parecia agora sem graça e a vida seguia sem qualquer motivo”.

Temos novamente uma Oração Coordenada Assindética: “Para Ponciá, a cidade lhe parecia agora sem graça” e uma Oração Coordenada Sindética Aditiva: “e a vida seguia sem qualquer motivo”. Essas frases não estão isoladas uma em relação a outra. Elas possuem postura de complementaridade de sentido, não de independência. Carone (2004, p. 92) afirma que no processo de coordenação: “[...] Duas orações, ambas tomadas em sua totalidade, se relacionam entre si”. Se há relação, existe complementaridade e não independência. Diante dessa questão, Carone (op.cit.) afirma que a postura tradicional acerca da independência das orações uma em relação a outra, revela certa pobreza de análise da língua e um abandono da sintaxe em favor da lógica.

Um outro conceito erigido para explicar a relação entre orações dentro de uma frase é a subordinação. Temos um exemplo de período composto por subordinação na frase:

“A menina ouvira dizer algumas vezes que Vô Vicêncio havia deixado uma herança para ela”. (EVARISTO, 2003, p. 29).

Essa frase possui duas orações:

- “A menina ouvira dizer algumas vezes”
- “que vô Vicêncio havia deixado uma herança para ela”.

A oração A é chamada pelos gramáticos de Oração Principal e a oração B seria classificada como Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta.

Para Cunha e Cintra (2013, p. 608), partindo desse exemplo, a oração principal “[...] contém a declaração principal do período, rege-se por si, e não desempenha nenhuma função sintática em outra oração do período”; “a segunda oração tem sua existência dependente da primeira”.

Contudo, se voltarmos aos exemplos (ix) e (x) veremos duas orações isoladas e em ambas a sensação de um vácuo semântico. Nessa perspectiva, Meira (2017) em seu artigo “As orações e as relações de interdependência” parte do princípio, de que os termos dependência e independência são, normalmente, utilizados para diferenciar as orações subordinadas e as orações coordenadas respectivamente. Esse posicionamento da autora está embasado nos estudos de Koch (2011 p. 108) quando a autora argumenta que “[...] toda oração ou conjunto de orações veicula significados; forma e conteúdo – como também a maneira pela qual são veiculados – são conceitos solidários, que não podem e não devem ser desvinculados no estudo da linguagem humana”.

Partindo dessa concepção Koch (2011, p.108) afirma que:

Sob esse enfoque, torna-se inadequado falar em orações dependentes (ou subordinadas) e independentes (ou coordenadas), já que se estabelecem, entre as orações que compõem um período, um parágrafo ou um texto, relações de **Interdependência**, de tal modo que qualquer uma delas é necessária à compreensão das demais.

Por isso se voltarmos à frase:

“A menina ouvira dizer algumas vezes que vô Vicêncio havia deixado uma herança para ela”. (EVARISTO, 2003, p. 29).

Veremos: para que o período tenha sentido num todo, a segunda oração não está em segundo plano, ou seja, numa relação hierárquica mas sim numa relação de interdependência, na qual a primeira oração e a segunda interagem para criar o sentido da frase.

6 | O PERÍODO EM PONCIÁ VICÊNCIO: RECURSO ESTILÍSTICO E TEMÁTICO

A discussão que fizemos até agora, aparentemente estéril, para o campo da literatura, ganha um novo sentido quando contextualizado na perspectiva de uma obra como “Ponciá Vicêncio”. Essa obra é uma janela aberta para toda a tradição negro-africana em solo brasileiro. Sua autora – Conceição Evaristo – é uma afro-brasileira consciente de suas raízes e produtora de uma arte que contemple essa realidade sócio-histórica que mais do que da autora, é do Brasil.

No prefácio da obra, Barbosa (2003, p.8) tece o seguinte comentário: “[...] As frases curtas, quase secas, o uso de poucos adjetivos e de poucas conjunções aditivas contrastam claramente com a quantidade de emoções e de sentimentos que escorrem

pelas entrelinhas". Essa fala foi para nós, autores desse texto, emblemática e uma fagulha inspiradora. Em outras palavras, a prefaciadora da obra está afirmando que o uso de frases curtas - numa rápida análise da obra percebe-se que os períodos simples têm presença massiva na construção textual, entre outros elementos - é uma das formas que a autora encontrou para expressar e transmitir ao leitor uma semântica mais apurada do texto.

Mas, paira no ar e em nossas mentes, outros possíveis motivos que conscientemente ou não fizeram com que a autora recorresse a essa estrutura. Um levantamento relativo aos trabalhos já publicados sobre a obra em questão, como uma pesquisa das tradições negro-africanas e, também, referentes à autora, ajudaram-nos a desvendar esse mistério pelo menos em caráter inicial.

No início desse texto, uma das epígrafes afirmava que lá onde não havia a escrita, a palavra é o fator de estruturação da sociedade. Isso está em um texto chamado "A tradição Viva" de Amadou Hampaté Bâ. Ele descreve a relação visceral que os povos africanos estudados por ele mantêm com a fala, com a oralidade. Essa artéria é a grande responsável por manter saudável e oxigenado todo o sistema cultural desses povos. É como uma corrente tecida de geração após geração em que a geração anterior forja a partir dos conhecimentos acumulados por todas as gerações anteriores, a geração seguinte:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer *são* a memória viva da África. (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 167)

Essa tradição passada de pessoa para pessoa não se perdeu em solo brasileiro quando os povos africanos foram trazidos para cá. Ela se reestruturou para sobreviver. Outro texto que é chave para a leitura que defendemos de alguns dos elementos formais que estruturam a obra é "Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-africanas" de Fábio Leite.

Esse estudo apresenta alguns elementos como sendo os referidos valores, a saber: Força Vital, Palavra, Homem/pessoa, Socialização, Morte, Ancestrais e ancestralidade, Família, Produção e Poder. Esses elementos não estão dissociados, pelo contrário, estão imbricados de forma coesa e consistente. Os textos de Hampaté Bâ e Leite dialogam, pois trazem os mesmos elementos como as bases dessas sociedades.

Mas como esses textos nos ajudam a entender o que ocorre na obra? Como esses textos nos ajudam a entender a construção dos períodos dentro da obra? Para isso retomemos nossa discussão. Desde o início desse texto, afirmamos que a Gramática Tradicional é um livro que edifica hipóteses sobre o funcionamento da

línguagem, mas que em muitos pontos ela se afasta de uma visão pragmática da língua por desejar manter a tradição. Afirmado esse ponto, mostramos uma das maneiras como isso ocorre quanto ao período simples. Na construção dos períodos compostos discutimos o caráter de dominação ou não; a dependência ou a independência de uma oração em relação à outra. Concluímos que o melhor termo é a interdependência, pois o sentido de uma frase vai completando o sentido da outra e assim o texto num todo é construído. A imagem da corrente é o que dá coesão a toda a nossa discussão. Como acabamos de afirmar, a interdependência das frases é como alguém tricotando um cachecol: há o ponto certo, feito da maneira certa que uma vez terminado e só quando terminado possibilita a construção do ponto seguinte.

As últimas palavras do livro são o ponto chave para entender todo esse processo:

Lá fora, no céu cor de íris, um enorme angorô multicolorido se dilui lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não se perdeu jamais, se guardaria nas águas do rio. (Evaristo, 2003, p. 128).

Esses dois substantivos aplicados à personagem – elo e herança – são muito reveladores. A personagem assim como a obra e a configuração gráfica – a forma – dessa obra é elo, isto é, ligam duas partes que apesar de não serem idênticas, são complementares para a construção de um todo e também herança, ou seja, aquilo que foi recebido das gerações anteriores e é transmitido as gerações seguintes.

Esse é exatamente o sentido posto pelas conclusões das discussões feitas na primeira parte desse texto, em outras palavras, Conceição Evaristo constrói correntes com as frases e nelas estão presentes a forma, o tema, a escrita, o sentido, a gramática e a semântica. Em termos gerais, a professora Alves (2009, p. 20) identificou esses processos com duas formas de trabalhar com o texto literário:

De acordo com nossa história literária observo que duas têm sido a maneira de fazer literatura no Brasil, desde a colonização: uma voltada para a aceitação desta condição cultural, ideológica, portanto e outra, contra-ideológica que busca questioná-la. No primeiro caso temos o que os teóricos chamam *mímesis* da representação e no segundo caso a *mímesis* da produção.

Aqui, interessa-nos o segundo tipo de mímeses, pois essa atitude contra ideológica de que fala a professora, se dá de uma maneira a alcançar o âmago da pessoa por aquilo que é mais dele, pelo objeto que ele usa para significar o mundo: a linguagem.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo esse texto, procuramos articular os saberes adquiridos no âmbito do curso de licenciatura em Letras, orientados por uma professora doutora em Estudos

da Linguagem e por outra, doutora em Literatura Brasileira.

Aparentemente Estudos da Linguagem e Literatura estão desvinculados ou em posicionamentos antagônicos. Na realidade não é esse o posicionamento assumido. Os estudos gramaticais revelam uma atenção especial à linguagem em uma perspectiva internalizante, por outro lado, a moderna linguística trabalha numa perspectiva mais pragmática, externa. A literatura faz uso desses saberes para construir um texto que vai além da linguagem corriqueira, pois o literário possui estatuto de arte e enquanto tal tende ao belo.

Apresentar o período simples como não absoluto, o período composto, construído a partir de uma perspectiva relacional, de interdependência entre as orações que compõem o período, é analisar os mecanismos que Conceição Evaristo utilizou-se para edificar um texto que na forma reivindica a tradição da oralidade, reivindica o direito às suas raízes e constrói-o a partir da noção de elo e de herança, correntes que ligam saberes, tradições, vidas, histórias, memórias. O texto é corrente forjado no calor do tempo tendo como matéria-prima, a linguagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lídia Maria Nazaré. **Clarice Lispector e Franz Kafka em cena: não tomar seu santo nome em vão.** 2009. 217 f. Tese (Doutorado em literatura Comparada) – Universidade Federal Fluminense/ Instituto de Letras.

AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação a sintaxe do português.** Rio de Janeiro. Zarrar, 1990.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz.** 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe.** São Paulo. Ática, 1988.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do Português Contemporâneo.** 6 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

GARCIA, Othon M. **A comunicação em prosa moderna.** 26 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A tradição viva.** Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/amadou_hampat%C3%A9_b%C3%A2_-a_tradi%C3%A7%C3%A3o_viva.pdf>. Acesso em: 11 de dez. de 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 13 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

_____. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Leite, Fábio. **Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas.** Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/africa/article/viewFile/74962/78528>>. Acesso em: 11 de dez. de 2017.

MEIRA, Ana Clara Gonçalves Alves de. **As orações e as relações de interdependência**. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/viewFile/5127/3399>>. Acesso em: 11 de dez. de 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2004.

PERINI, Mário Alberto. **Princípios de Linguística Descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Sofrendo a gramática**: Ensaios sobre a linguagem. 3 ed. São Paulo: Ática, 1997.

ORGANIZADORA

Francine Baranoski Pereira: Doutoranda em Educação UEPG (2018). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Ponta Grossa - PR (2015). Graduada em Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (2008) pelo ESAP - Colégio Marista Ponta Grossa. Atualmente é professora de Língua Espanhola e Línguística Aplicada – UNICENTRO e professora tutora do curso de Letras UAB/UEPG. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Ensino e Cognição”, vinculado ao Programa de Mestrado de Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Ponta Grossa - PR. Faz parte do Grupo de Pesquisa “GEPPE” - UEPG.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-89-5



9 788585 107895