

11^a

JELL

Anais da  **a** **JELL**

**11ª Jornada Regional e 1ª Jornada Nacional
de Estudos Lingüísticos e Literários**

**Machado de Assis e Guimarães Rosa
em foco: 100 anos**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE

REITOR

ALCIBÍADES LUIZ ORLANDO

VICE-REITOR

BENEDITO MARTINS GOMES

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

SÉRGIO MOACIR FABRIZ

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

WILSON JOÃO ZONIN

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

FABIANA SCARPARO NAUFEL

PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO

EURIDES KUSTER MACEDO JÚNIOR

DIRETOR DO *CAMPUS* DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON

DAVI FELIX SCHREINER

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS

JOSÉ EDÉZIO DA CUNHA

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS - CAMPUS DE MAL. CÂNDIDO
RONDON

IZABEL CRISTINA DE SOUZA GIMENEZ

COORDENADORA GERAL DA 11ª JELL

RITA FELIX FORTES

VICE-COORDENADORA GERAL DA 11ª JELL

IZABEL CRISTINA DE SOUZA GIMENEZ

CONSELHO EDITORIAL

ANTONIO DONIZETI DA CRUZ

CIRO DAMKE

CLARICE LOTTERMANN

CLARICE NADIR VON BORSTEL

ELISE SCHMITT

IZABEL CRISTINA SOUZA GIMENEZ

JOÃO CARLOS CATTELAN

MÁRCIA SIPAVICIUS SEIDE

MARIA BEATRIZ ZANCHET

RITA FELIX FORTES

ROSELENE DE FÁTIMA COITO

RITA MARIA DECARLI BOTTEGA

REJANE KLEIN

STÉFANO PASCHOAL

DENISE SCOLARI VIEIRA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON

CURSO DE LETRAS



18 A 21 DE JUNHO DE 2008

MARECHAL CÂNDIDO RONDON - PARANÁ

**PROMOÇÃO:
CURSO DE LETRAS**



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**FUNDAÇÃO
ARAUCÁRIA**

**Apoio ao Desenvolvimento Científico
e Tecnológico do Paraná**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon
– PR., Brasil)

Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários, 11. : 2008 :
Marechal Cândido Rondon-PR e J82j
Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos e Literários, 1. :
2008 : Marechal Cândido Rondon-PR
Machado de Assis e Guimarães Rosa em foco: 100 anos:
anais / Organização de Clarice Nadir von Borstel e Clóvis
Alencar Butzge. -- Marechal Cândido Rondon, Unioeste,
2008.
808 p.

ISSN 1677-3101

1. Assis, Machado de - Anais. 2. Rosa, Guimarães -
Anais. I. Borstel, Clarice Nadir von. II. BUTZGE, Clóvis
Alencar. III. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Centro de Ciências Humanas, Educação e Letras.
Colegiado do Curso de Letras. III Título.

CDD – 20.ed. B869.3
B869.309
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Marcia Elisa Sbaraini Leitzke
CRB-9ª/539

SOBRE A 11ª JORNADA REGIONAL E 1ª JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

A JELL – Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários – é um evento anual, ao longo do qual são apresentados estudos e debates correlatos às áreas de Literatura, Lingüística e das Línguas Estrangeiras afetas ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon.

O evento consiste na realização de palestras, oficinas, mesas de debates e comunicações sobre temas diversos relacionados às áreas supracitadas. A Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários de 2008, em sua 11ª edição, por receber participantes não só do Paraná, mas também do Mato Grosso do Sul, do Mato Grosso, do Triângulo Mineiro e do Oeste de Santa Catarina, extrapolou sua dimensão regional, passando à condição de um evento nacional. Portanto, em 2008, à 11ª Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários se justapôs a 1ª Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos e Literários.

A 11ª JELL, realizada no período de 18 a 21 de junho de 2008, teve como tema: *Machado de Assis e Guimarães Rosa em foco: 100 anos*, visto ser este o ano do centenário da morte de Machado de Assis e do nascimento de Guimarães Rosa – dois dos mais representativos escritores da Literatura Brasileira – e contou com a seguinte programação: conferência ministrada pela Profª. Drª. Kathrin Holzermayr Rosenfield (UFRGS), intitulada *De Machado a Rosa: a conquista de uma intimidade autêntica*; conferência ministrada pelo Prof. Dr. Fernando Cerisara Gil (UFPR), intitulada *O romance de Machado de Assis e a narrativa brasileira*; oito mesas de debates, das quais fizeram parte professores da UNIOESTE, da F.P.U/F.C.U, UFGD, UNIGRAN, UEMS, UTFPR; quatro oficinas, ministradas por professores da UFRGS, UFSM, UNIOESTE e UFPR; cento e vinte comunicações.

O público do evento foi formado por professores do Ensino Superior de universidades do Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Triângulo Mineiro e Santa Catarina, professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio, alunos de graduação, mestrado, especialização e de pessoas interessadas nos estudos vinculados à área de educação e do ensino.

A presente publicação é composta pelos textos completos resultantes das apresentações nas conferências, oficinas, mesas de debates e comunicações. O número de trabalhos apresentados e a diversidade do público presente confirmam que o evento, além de consolidar-se enquanto um evento regional, extrapolou fronteiras, passando a ter uma abrangência nacional.

Rita Felix Fortes e Izabel Cristina Souza Gimenez
Coordenadora e Vice-Coordenadora da
11ª JELL regional e 1ª JELL Nacional

SUMÁRIO

JOGRAL DA 11ª JELL 17
Maria Beatriz Zanchet

CONFERÊNCIA: O HUMOR DOCE DE J. G. ROSA 30
Kathrin H. Rosenfield

OFICINA: GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO..... 41
Mirian Schröder

ARTIGOS DAS MESAS DE DEBATES

KAFKA E O FANTÁSTICO DO SÉCULO XX..... 57
Alex Sandro de Medeiros

PRÁTICA DOCENTE E LITERATURA: formação de leitor 65
Alexandra Santos Pinheiro

LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA: qual “padrão” ensinar? 75
Clóvis Alencar Butzge

**A INTERTEXTUALIDADE PARÓDICA EM *TRES INMENSAS NOVELAS*
DE VICENTE HUIDOBRO E HANS ARP** 84
Denise Scolari Vieira

KASPAR HAUSER: de uma cadeia a outra 92
João Carlos Cattelan

ARTIGOS DO SEMINÁRIO AVANÇADO DE LINGUAGEM E ENSINO

**A CONSTRUÇÃO INTIMISTA DAS PERSONAGENS
EM CLARICE LISPECTOR** 111
Ana Lúcia Moreira Rios Coimbra de Araújo
Regina Coeli Machado e Silva

**A MODALIZAÇÃO PRESENTE EM ESTRUTURAS INTERLOCUTIVAS:
uma estratégia argumentativa em livros didáticos** 120
Dayane Gaio Hoffmann
Aparecida Feola Sella

LETRAMENTO EM COMUNIDADES MULTILÍNGÜES: A realidade da Comunidade Surda.....	128
Dayse Grassi	
Maria Ceres Pereira	
NOSSA EDUCAÇÃO É PESSIMA: a representação midiática do ensino	138
Franciele Luzia de Oliveira	
João Carlos Cattelan	
USOS DO PORQUE EM CRÔNICAS DE ARNALDO JABOR.....	150
Grazielle Boff	
Aparecida Feola Sella	
LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO NUM CONTEXTO FRONTEIRIÇO: BI/MULTILINGÜISMO.....	159
Ione Vier Dalinghaus	
Maria Ceres Pereira	
ESCOLA DO MST: COMO SE CONSTROEM AS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS NO ACAMPAMENTO.....	171
Jaqueline Cerezoli	
Eliane Brenneisen	
O USO DO DISCURSO “ECOLOGICAMENTE CORRETO” NA PROPAGANDA E VENDA DE BENS DE CONSUMO	182
Luciane Lucyk Bartmanovicz	
Wander Amaral Camargo	
A INFLUÊNCIA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL PRESENTE EM LIVROS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS.....	195
Luciane Watthier	
Aparecida de Jesus Ferreira	
ASPECTOS SOCIOLÓGICOS PRESENTES NO CONTO <i>FATALIDADE</i>, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA	205
Lucinéia Rodrigues dos Santos	
DE REFERÊNCIA A REFERENCIAÇÃO – DO VIÉS REPRESENTACIONAL AO INTERACIONAL	218
Mara Terezinha dos Santos	
Aparecida Feola Sella	
ANÁLISE DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PRESENTE NA PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA PARA DEPUTADO ESTADUAL-PR-2006 NA TELEVISÃO.....	228
Margarete Maria Soares Bin e Gustavo Biasoli Alves	

A COESÃO REFERENCIAL NA TESSITURA DO TEXTO	241
Marly de Fátima Gonçalves Tavares Biezus Aparecida Feola Sella	
INFERÊNCIAS NA MODALIZAÇÃO: digitais lingüísticas	249
Reginaldo Nascimento Neto	
ONDE ESTÁ A CIDADANIA EM <i>CIDADE DE DEUS</i>?	266
Salette Paulina Machado Sirino	
A DITADURA MASCULINA E A MORTE COMO CONDIÇÃO LIBERTÁRIA DE EROTILDES E VALENTINA.....	278
Samuel Carlos Wiedemann Rita Felix Fortes	
INTERLOCUÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA E A LINGUAGEM MUSICAL	288
Sandra Aparecida Elger Gonçalves Eliane Brenneisen	
ANÁLISE DA METÁFORA DO LEVIATÃ E O ESTADO MODERNO	297
Silmara Siqueira Batistel Gustavo Biasoli Alves	
O ADJETIVO: definição e a enunciação de expressividade	305
Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro Clarice Nadir von Borstel	
ARTIGOS DAS COMUNICAÇÕES	
RELAÇÕES FAMILIARES DE FRANZ KAFKA EM <i>DIE VERWANDLUNG</i> – realidade ou ficção?.....	314
Adriano Steffler	
“É + ADJETIVO”: uma estratégia de relacionamento dos interlocutores em artigos de opinião	321
Alcione Tereza Corbari Aparecida Feola Sella	
POESIA E HISTÓRIA EM MANOEL DE BARROS	330
Alessandro Barbosa	
A PALAVRA E O SIGNO: uma comparação entre mensagens publicitárias	339
Alex Sandro de Araujo Carmo Paula Delavalentina de Andrade	

APRENENDO INGLÊS: crenças dos alunos de 5ª e 8ª série do ensino fundamental na rede pública	346
Aline Rohden Back Delfina Cristina Paizan	
OS TRAÇOS DO INGLÊS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	355
Ani Cristina Gheller Clarice Nadir von Borstel	
NA IGREJA DO DIABO OU DA PROMISCUIDADE HUMANA	363
Dhandara Soares de Lima Bernardo Antonio Gasparotto	
LITERATURA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: arte e consciência.....	372
Clariane Leila Dallazen Clarice Lottermann	
SAPATO DE SALTO: violência e paixão.....	384
Cris Marilda Fites Clarice Lottermann	
LÍNGUA E CULTURA: uma diversidade lingüística na região da Grande Dourados	390
Cristiane Helena Parré Gonçalves	
ALEMANHA, DAS CALÇAS DE COURO AOS CORPOS NUS.....	396
Cristiane Regina Melz Elizse Schimitt	
IMAGENS DE SI NO DISCURSO: o <i>éthos</i> do enunciador bilíngüe.....	401
Débora Raquel Massmann Eleodoro	
PROPAGANDA E IDEOLOGIA SOBRE O CORPO NOS CLASSIFICADOS DE ACOMPANHANTES.....	413
Eder José dos Santos	
O REALISMO FANTÁSTICO NA NOVELA AURA.....	442
Elaine Maria Gracioli Rodrigues Maria Elenir Accorsi Teixeira	
MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO ATOR PROFESSOR NA REVISTA NOVA ESCOLA	436
Eliana Cristina Pereira Santos	

MACHADO: do conto tradicional ao moderno	446
Eunice Regina Jensen de Sá Izabel Cristina de Souza Gimenez	
O LÉXICO DO ENTRETENIMENTO INFANTIL	455
Evelin K. Schmidt Clarice Nadir von Borstel	
ANÁLISE DO DICIONÁRIO SOCIOLINGÜÍSTICO PARANAENSE DE FILIPAK (2002)	462
Evelyn Werner	
POESIA E IMAGENS SIMBÓLICAS EM ALICE RUIZ: uma leitura de <i>Navalhanaliga</i>	471
Ezequiel Carlos Correia Antonio Donizete da Cruz	
A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL	477
Franciele Daiane Storch Ruver	
É COR-DE-ROSA CHOQUE! Cor, imagem e discurso: o Signo Ideológico na publicidade da Água Ouro Fino <i>Woman</i>	486
Franciele Paes Pimentel Wander Amaral Camargo	
O USO DA METALINGUAGEM NA OBRA <i>PAISAGEM</i>, DE LYGIA BOJUNGA	498
Gisela Johann Recalcatti Clarice Lottermann	
JECA TATU: a metamorfose do caboclo	504
Gisele de Souza Gonçalves	
O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ABORDAGEM COMUNICATIVA	517
Grace de Mello Bernardes	
O CAIPIRA DE LIMA BARRETO E MONTEIRO LOBATO	530
João Paulo Frai	
ESTUDO DO FILME <i>VEM DANÇAR</i> SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO	541
Job Lopes João Carlos Catellan	
FATORES EXTERNOS EM <i>CALUNGA</i>, DE JORGE DE LIMA: algumas considerações acerca da utopia	547
José Augusto Ramos Polak	

NHE'E PORÃ AVA REHEGUA: o saber tradicional das mulheres indígenas	555
Jussara Marques Lopes	
Maria Ceres Pereira	
MONTEIRO LOBATO: uma análise discursiva sobre os artigos jornalísticos “Urupês” e “Paranóia ou Mistificação”	560
Leandro Dalcin Castilha	
Roselene de Fátima Coito	
GUIMARÃES ROSA: o pescador	568
Lúcia Aparecida Bento	
RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA: confluências no romance histórico	576
Luciana Inês Gallaztegui	
Denise Beatriz Langer	
Gilmei Francisco Fleck	
LETRAMENTOS DIGITAIS COMO OBJETOS FRONTEIRIÇOS NA INCLUSÃO DIGITAL: uma proposta de pesquisa em Lingüística Aplicada	587
Marcelo El Khouri Buzato	
A IDEOLOGIA E A SUBVERSÃO DA LINGUAGEM DE CLARICE LISPECTOR EM “A HORA DA ESTRELA”	600
Maria José Rizzi Henriques	
Margarete Aparecida Nath	
REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ)	611
Paula Maria Lucietto Dylbas dos Santos	
Mariana Sosnowski	
Rosana Becker Quirino	
A AUTODESCRIÇÃO NO ORKUT: ecos de vozes sociais	627
Mariana Liotto (Pibic/CNPq - Unioeste)	
João Carlos Cattelan	
AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA	636
Michele de Oliveira Jimenez	
Tânia Bueno do Prado	

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE ESCRITA GÓTICA E LATINA	644
Míria Gundt Vanice Claudia Rohenkohl Ciro Damke	
DE ALEXANDRE DUMAS FILHO A JOSÉ DE ALENCAR: a relação entre <i>Luciola</i> e a <i>Dama das Camélias</i>	653
Mirielly Ferraça Clarice Neukirchen	
UMA LEITURA DAS PERSONAGENS DA HISTÓRIA DE “O MÁGICO DE OZ”	663
Pamera Francieli Corrêa Pereira	
A NARRATIVA ESCRITA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA	670
Patrícia Lucas Clarice Nadir Von Borstel	
REPRESENTAÇÃO DA CRÍTICA À BURGUESIA NA OBRA <i>FRAU JENNY TREIBEL</i>, DE THEODOR FONTANE	678
Ricardo Felipe Facioni Marques	
O TEATRO PARANAENSE NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964- 1985): notas de uma pesquisa no Arquivo Público do Paraná	686
Roberta Cantarella	
PESQUISA-AÇÃO VOLTADA A PRÁTICAS DE LEITURA: uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da seqüência didática	697
Rosiane Moreira da Silva Swiderski Terezinha da Conceição Costa-Hübes	
A FORÇA E A PALAVRA: Uma leitura de “Famigerado”	708
Ruth Winterkorn	
OS OLHOS DA FANTASIA	718
Scheila Cristine Neri Clarice Lottermann	
<i>UM E OUTRO</i>: as aparências do lugar	728
Selma França Rodrigues	
O NARRADOR EM CONTOS DE MACHADO DE ASSIS: o jogo de máscaras e a defesa do discurso	735
Stanis David Lacowicz Wilma dos Santos Coqueiro	

O RITUAL EPIFÂNICO NOS POEMAS SINTÉTICOS DE HELENA KOLODY	746
Suellen Chaves Borges	
Clarice B. S. Neukirchen	
A RECEPÇÃO DA LINGUAGEM SAGRADA: fundamentalismos em questão	756
Tarcisio Vanderlinde	
INTERTEXTUALIDADE E POLIFONIA EM UM LIVRO DA ÁREA DE HISTÓRIA	765
Vanessa Raini de Santana	
Aparecida Feola Sella	
A LÍNGUA MUDA, E A MÚSICA?	774
Vanice Claudia Rohenkohl	
Míria Gundt	
Ciro Damke	
UMA LEITURA DAS CLASSES SOCIAIS DO BRASIL EM ALGUNS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS	780
Vera Regina Vargas	
Izabel Cristina Souza Gimenez	
<i>OS SINOS DA AGONIA: o confronto entre as versões das personagens</i>	793
Viviane Bezerra	
Izabel Cristina Souza Gimenez	
ALIENISTA: literatura e quadrinhos	799
Wemerson Augusto da Silva Pinheiro	

JOGRAL DA 11ª JELL: INTRODUÇÃO

Maria Beatriz Zanchet

Boa noite a todos!

Na proposta desta JELL
Os cem anos marcados
Do nascimento de Guima
E da morte de Machado.

Joaquim Maria Machado de Assis
Nascido no Rio, carioca por inteiro
João Guimarães Rosa, vulgo Guima
Nascido em Cordisburgo no interior mineiro.

Escritores que ultrapassam, com certeza,
O universo regional da ficção
E pelo estilo, arte e boniteza
Fazem da língua a alma da nação.

Machado não teve filhos
Mas nos deu Capitulina
E amou por toda vida
Sua esposa Carolina.

Guimarães nos deu Riobaldo
Otacília e Diadorim
O amor nos seus conformes
Nas suas margens, no seu fim.

O quê deles falaram
Professores e analistas?
Que teorias embasaram
As teses de especialistas?

Veremos alguns estudos
E análises famosas
Que é difícil saber tudo
Sobre os heróis desta prosa.

O mérito de Lúcia Miguel-Pereira
Se deu ao publicar o *Prosa de ficção*
Provou ela que o grande romancista
Releu e revolveu o tema da ambição
Mostrou que em Machado repercutem
As marcas sociais de nossa formação

Com sua lente sociológica, Antonio Candido
Viu na análise dos livros machadianos
O tema dolorido da transformação
Do homem em objeto do homem
E a surda e geral devoração
Que faz do egoísmo sério amante
Do interesse vertido na ambição.

Mas a clareza do mestre paulistano
Se deu na conclusão que evidencia
Haver entre a estrutura social e a romanesca
Uma grande e cabal homologia.

Não faltaram nas análises machadianas
Os estudos oriundos das teses lukacsianas
Com o famosos verbete da reificação
E na passagem do valor de uso prô de troca
Flávio Loureiro Chaves mete a broca
E o herói problemático salta à mão.

Mas na mira dos estudos machadianos
 Não há estudioso que não abra o pano
 E descortine uma tese colossal
 É a tese de Schwarz, de inspiração materialista
 Que vê nas elites do Brasil oitocentista
 Contradições gritantes; é um ensaio capital.

À luz de Freud, Lacan e da psicologia
 Analisaram as personagens com tanta ousadia
 E chegaram a tantas conclusões – eu já nem sei:
 Interpretaram o Bentinho como um ciumento
 Com complexo de Édipo, e casmurrento
 Sem falar naqueles que o fizeram gay.

E a Capitu, então? Que dissimulada
 Olhando pro Escobar – não queria nada?
 Bonita, lépida e faceira, como não ter ciúme?
 C’o aquele olhar marítimo e comprido
 Só não engabelou o pobre do marido
 Que além de corno era um azedume.

A crítica machista brasileira
 Ao jogar Capitulina na fogueira
 Esqueceu o ponto de vista fabular.
 E precisou uma estudiosa americana
 Mostrar que o foco narrativo, que bacana
 Faz o pêndulo da história balançar.

Ah! Machado possibilitou tanto do estudo
 Sobre seus contos, Alfredo Bosi leu de tudo
 E disse: “A perspectiva de Machado é a da contradição
 O autor não é utópico, muito menos conformista”
 Por trás do “diplomata” se esconde um “terrorista”
 “A razão machadiana escapa ao sim e ao não”.

Ensaio e artigos não faltaram
E teses de doutores resultaram
Em comparações fundadas e geniais.
O fantasma de Shakespeare em Machado
É o Dr. Lawrence quem analisa deste lado
Com o “ser e o não ser” e muito mais.

Mas e o que muda em Guimarães Rosa,
Se o melhor de seus textos ta na prosa
Se, como Machado, é autor de grande lavra?
Ah! O Guima inovou e foi a fundo
Disse que o sertão não é “o sertão, é o mundo”
E o mundo é o modo de enfrentá a palavra.

Antonio Candido, o mestre e crítico aguçado
Tomando posse da Carta de Caminha
Assim enunciou o seu dizer
“Em *Grande Sertão: Veredas* há de tudo
A abordagem é livre em quase tudo
Basta apenas que o cara saiba ler”.

E n’*Os Sertões* de Euclides foi buscar
Três elementos que se pôs a comparar
Numa análise coerente e bem arguta
Três elementos carregados de nuances
Compõem o amálgama desses dois romances
E são: a terra, o homem e a luta.

Como falou Dona Kathrin, n’*Os descaminhos do demo*
Em Riobaldo, a idéia de contar é nado e remo
É captar os “anagramas”, é “montagem”,
“Não é registro positivo, é matéria vertente”
É o desdobrar da travessia em 3 níveis diferentes
E mais “sete seqüências” na engrenagem.

Estudos comparados não faltaram
 E as análises de Rosa resultaram
 Em compêndios de mito e geografia
 De Goethe e Mann e os faustos invocados
 E Deus e o Diabo a eles atrelados
 Pra conclusão rosiana de que a vida é travessia...

Entre Joyce e Rosa, um paralelo inteiro
 Enquadraram o périplo de Ulisses no sertão mineiro
 E apostrofaram que o livro é alegoria pura
 Disseram que o único personagem é Riobaldo
 Que os demais são só abstração! Que caldo!
 Leiam Costa Lima in *Por que literatura?*!

A profe Rita demonstra com lisura
 Que quando o site é de literatura
 A senha é o atalho pro sertão mineiro.
 Lá tem de tudo: onça, o bem e o mal e o medo
 E cabra macho e “Luas de mel” e “Desenredo”
 E veredas de boi, de bicho e boiadeiro.
Gente: enredar-se nos cipós lingüísticos de Guima
 Carece de leitura da obra-prima
 E precaver-se com farta munição!
 Pra começar, inscrição geral nas oficinas
 E na conferência de Fernando Gil ainda por cima
 Que Machado e Guima é um site de erudição.

Os alunos de Letras se organizaram
 E nos intervalos das aulas ensaiaram
 Sobre os dois romancistas, um jogral
 Para saber: que temas abordaram
 Sobre que assunto os dois se debruçaram
 O que mesmo nos legaram os maiorais?

Seis temas tem nosso jogral diferenciado
E sobre os temas, a opinião de Guima e de Machado
Que são dois modos diferentes de dizer
Um vê tudo com humor e ironia
O outro é a busca da linguagem na alegria
Mas os dois são gênios, querem ver?

É um texto bem temático, por mim elaborado
E pela profe Alexandra dirigido e ensaiado!
Com vocês, portanto,
O jogral de Guima e de Machado!

TEMPO

APRESENTADOR

O que disseram os mestres sobre o tempo?

Machado: “Ninguém se fie da felicidade presente; há nela uma gota de baba de Caim”.

Guimarães, por sua vez, rebate diferente: ‘Não gosto de falar da infância!’.

Mas foi de lá que ele trouxe o Miguilim!

MACHADO

1 – “O tempo é um rato roedor de coisas”.

2 – “O tempo? Um químico invisível, que dissolve... e transforma todas as substâncias morais”.

3 – “É um ministro da morte”.

TODOS – “Matamos o tempo; o tempo nos enterra”.

GUIMARÃES ROSA

1 – “Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data”.

2 – Não gosto de falar da infância”.

3 – “A infância... é um tempo de coisas boas mas sempre com pessoas grande incomodando a gente”.

TODOS – “Toda saudade é uma espécie de velhice”.

HOMEM

APRESENTADOR

O que é o homem em Machado? Uma edição a ser sempre corrigida,

Até que o editor, ao cabo e ao fim da vida,

De graça, aos vermes dá.

A idéia de mudança também está no Guima

Mas nele a natureza até se anima

E permite ao ser humano melhorar.

MACHADO

1 – “Cada criatura traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro”.

2 – “A verdade é imoral; o homem é um breve momento”.

3 – “O amor da glória – sede de nomeada – é a coisa mais genuína que há no homem”.

TODOS – “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária”.

GUIMARÃES

1 – “O homem morre para provar que viveu”.

2 – “As pessoas não morrem; ficam encantadas”.

3 – “Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais; ainda não foram terminadas...”

TODOS – “... mas que elas vão sempre mudando”.

LÍNGUA/ NARRAÇÃO

APRESENTADOR

E o jeito de narrar? Que língua construíram
 Essas falas de bois e bichos e jagunços existiram?
 Que método usavam os maiorais?
 É só intuição, gênio e sentimento,
 Ou é arte, trabalho e sofrimento,
 Que faz dos bons autores, imortais?

MACHADO

1 – “Quero dizer que, cansado de ouvir e de falar a língua francesa, achei vida nova e original na minha língua, e já agora quero morrer com ela na boca e nas orelhas”.

2 – “Eu gosto de catar o mínimo e o escondido. Onde ninguém mete o nariz, aí entra o meu, com a curiosidade estreita e aguda que descobre o encoberto”.

3 – “As palavras têm sexo. Estou acabando a minha grande memória psico-léxico-lógica, em que exponho e demonstro esta descoberta”.

TODOS – “As palavras têm sexo”.

1 – “A vida dos livros é vária, como a dos homens”.

2 – “Uns morrem de vinte, outros de cinqüenta”.

3 – “Outros morrem de cem anos, ou de noventa e nove”.

TODOS – “A imortalidade é que é de poucos”.

GUIMARÃES

1 – “Falo por palavras tortas. Pão ou pães, questão de opiniões”.

2 – “Contar é muito dificultoso”.

3 – “Genialidade, pois sim. Mas eu digo:

TODOS – trabalho, trabalho, trabalho”.

1 – “Nenhuma preguiça! Por exemplo, estou refazendo, pela vigésima terceira vez, uma noveleta”.

2 – “Vale a pena dar tanto?”

3 – “Vale. A gente tem de escrever para setecentos anos”.

TODOS – “A gente tem de escrever para o juízo final”.

VIDA

APRESENTADOR

E a vida? Esse jeito de escrever o mundo
 Esse olhar de escritor, olhar profundo
 Que fez de Machado o mestre do humor
 Humor amargo, irônico, descrente
 Ao contrário do mineiro, sempre crente
 Na alma dos bichos e no amor.

MACHADO

1 – “Chama-me Natureza ou Pandora. Sou tua mãe e tua inimiga”.

2 – “A vida é uma repetição de atos e meneios como nas recepções, comidas, visitas e outros folgares”.

3 – “A vida é uma enorme loteria; os prêmios são poucos, os malogrados inúmeros”.

TODOS – “Há criaturas boas por apatia, porque preguiça amamente muita virtude”.

GUIMARÃES

1 – “Esta vida, quando descansa de ser ruim, é até engraçada”.

2 – “Viver é aprender a viver; toda a vida é ensinada”.

3 – “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”

TODOS – “Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo”.

DIABO/ BEM x MAL**APRESENTADOR**

Existe o bem? Existe o mal? Ou tudo é mito?
Será esse dualismo um mero agito,
Uma quimera, ou talvez uma ilusão?
Deus e diabo existem de verdade
Ou são carências da humanidade
Que amedrontada, inventou a religião?

MACHADO

- 1 – “O universo é o homem”.
 - 2 – “A religião é uma espécie de camisa de flanela preservativa e clandestina”.
 - 3 – “a virtude é preguiçosa e avara; só o interesse é ativo e pródigo”.
- TODOS – “Todos os contrastes estão no homem”.**

GUIMARÃES

- 1 – “O diabo na rua, no meio do redemoinho”.
 - 2 – “O diabo vive dentro do homem, os crespos do homem”.
 - 3 – “O diabo? O-que-não-fala”.
 - 1 – “O-que-não-sei-que-diga”.
 - 2 – “O arrenegado; o Cão; o Coisa-ruim”.
 - 3 – “O-que-nunca-se-ri; o Sujo; o Coxo”.
- TODOS – “O diabo não há. Existe é homem humano. Travessia”.**

AMOR

APRESENTADOR

Sobre o Amor? Ah, o Amor! Que tema controverso

Os autores o encarnaram em prosa e verso

Na pele de suas grandes personagens:

Brás Cubas, Virgília, Bentinho e Capitu: o Brasil da costa

Matraga, Ramiro, Riobaldo e Diadorim na margem oposta

De um lado, as mazelas da cidade; do outro, o sertão e suas paragens.

MACHADO

1 – “Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos”.

2 – “A velha caleça de praça, em que pela primeira vez passeaste com a mulher amada, fechadinhos ambos, vale o carro de Apolo”.

3 – “Há duas forças capitais: o amor, que multiplica a espécie, e o nariz que a subordina ao indivíduo. Procriação, equilíbrio”.

TODOS – “Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria”.

GUIMARÃES

1 – “O Diadorim é minha neblina”.

2 – “O amor? Pássaro que põe ovos de ferro”.

3 – “Ah, minha velha, vamos tocar rabeças... (...) Vamos dormir abraçados”.

TODOS – “Querer bem não tem beirada”.

CONFERÊNCIA

O HUMOR DOCE DE J. G. ROSA

Kathrin H. Rosenfield¹

RESUMO: Qual é o lugar de J.G. Rosa na literatura brasileira? Este ensaio trata da continuidade secreta que leva da ironia sarcástica de Machado ao doce humor de Rosa.

PALAVRAS-CHAVE: Guimarães Rosa, Gilberto Freyre, humor doce.

Refleti, recentemente, sobre a pergunta: Qual é maior escritor: Machado de Assis ou Guimarães Rosa? Por quê? Para mim, Rosa foi o maior. Foi ele quem me introduziu nos segredos da cordialidade e do atraso, da inteligência ardilosa e do grande estilo da cultura brasileira. Quando conheci o Brasil (por acaso em 1984), eu era uma austríaca afrancesada, que não tinha conhecimentos históricos suficientes para poder decodificar Machado – ele me repelia... Mas hoje eu não optaria nem por um nem por outro, pois os dois se complementam: a ironia exacerbada de Machado encontra na intensidade íntima de Rosa seu contrapeso.

Desde o primeiro contato, *Grande Sertão: Veredas* me impressionou com a sua beleza poética. Depois descobri que esse romance trabalha a estranheza do que há de mais familiar na cultura brasileira: a melancolia e a sensualidade, o instável equilíbrio emotivo, que sempre oscila entre extremos de violência e de ternura, os curtos-circuitos do desenvolvimento que reproduz os mesmos velhos males...Rosa transformou os heróis míticos brasileiros (o Gaúcho, o Sertanejo, etc.) em seres humanos como todos nós.

UM ENCONTRO ‘ERRANTE’

Seria uma ousadia para uma estrangeira falar com tanta convicção de Rosa – e de seu lugar na história da literatura brasileira? Ou não será, talvez, a coisa mais natural? Pois o ‘regionalismo’ de Rosa é um engodo que trabalha a estranheza daquilo que parece ser o mais familiar, porém traz em si uma surpreendente estranheza. Rosa soube transformar os heróis míticos brasileiros (o Gaúcho, o Sertanejo, etc.) em seres humanos como todos nós: condicionados pelo seu ambiente, mas também abertos ao mundo

– precisamente devido a esta estranheza interna. Eis o segredo do meu fascínio imediato por G. Rosa.

Conheci Rosa – isto é, *Grande Sertão: Veredas* – por acaso: entre alguns livros que, na época (1982), não me interessavam. Machado, Cortazar, Borges – esses eram os autores que meus poucos amigos brasileiros me recomendavam. *Brás Cubas*, *Rayuela (O jogo da amarelinha)*, em particular. Mas as recomendações foram em vão: para desfrutar da ironia de Machado, me faltava o conhecimento do contexto brasileiro e Cortazar foi ofuscado pelo imediato encanto do *Grande Sertão*. Talvez tenha ajudado também aquela capa com os desenhos do Poty e, abrindo a primeira página, gostei do ritmo do texto:

“-Nonada. Tiro que o senhor ouviu foram de briga de homem não, Deus esteja.” E, depois, aquelas observações sobre o latido dos cachorros que indica se há ou não hostilidade no ar. Tudo isto, é a essência da vida no campo, a fina observação do cosmos natural, das suas regras próprias, sutis e violentas e, sobretudo, independentes de nossa vontade e intenção. No velho universo rural são coisas muito pequenas que ocupam a atenção. No mundo rural, apartado dos meios de comunicação modernos, há, apenas, tutaméias que nos animam e distraem do tédio da vida. Rosa sabia bem que se movia no âmbito da lenda, da fábula e da parábola (e sabia, também, porque isso era necessário). Logo abaixo do verniz estilístico de Joyce, entramos direto no universo de uma sensibilidade profundamente enraizada na natureza e no universo agrário arcaico – Rosa tem, tal como os poetas gregos e os românticos, o olhar agudo para as correspondências e os sinais (a língua própria) da natureza. Seu sertão é um cosmos animado, que respira, vive e fala. É romântica também a epígrafe: “A Aracy, minha mulher, Ara, pertence esse livro.” Nela, o livro faz parte de uma reciprocidade amorosa – outro cosmos intacto, onde o amor, os corpos e as criações da inteligência fluem como o mesmo sopro vital. Em outras palavras, não há aí nada do enfado moderno com o livro e a literatura (nada do lamento joyceano sobre os ‘pensamentos em urnas’, “Thoughts in mummycases”). A modernidade joyceana é como um ardil, uma burla que permite falar de coisas muito antigas – de sofrimentos e culpas, com certeza, mas também de uma defasagem cultural e literária (falta, por exemplo, o romance de formação como busca pessoal e coletiva da identidade). Rosa recupera um ‘romantismo’ que não ocorreu propriamente no Brasil (ou, pelo menos, não teve tempo ou oportunidade de amadurecer de modo autêntico, como em outras culturas). Acredito hoje que foi insuficientemente comentada essa opção de Rosa ou, melhor dito, ela foi criticada como sua fraqueza (conservadora, atrasada, etc.), quando poderíamos e deveríamos ver aí o vigor e a inovação rosiana. Como

Euclides, porém numa dimensão mais afetiva, poética e estética, Rosa procurou recuperar certos alicerces históricos brasileiros da sensibilidade e do imaginário que o desenvolvimento político, social e econômico tinha abalado e soterrado.

Eu tenho certeza, hoje, que foi essa atmosfera romântica e cósmica que me prendeu. Ela agiu diretamente sobre uma sensibilidade latente, abaixo do nível da consciência educada e culturalmente burilada. Nesse nível, Rosa atingiu minhas reminiscências atávicas (isto é, os afetos espontâneos ligados ao mundo agrário, a um modo de vida, social e familiar, que repousa sobre a terra). E esses atavismos tinham, sem que eu pensasse ou soubesse disto, grandes afinidades com o Brasil de Rosa. A velha Áustria, mutilada e distorcida pelas duas guerras tem, como o Brasil, uma grande dificuldade de fazer o luto da sua antiga identidade ligada ao Império, a um mundo atrasado, católico e agrário. Os contextos históricos podem ser bem diversos, mas, mesmo assim, esse trabalho de luto é difícil, cá e lá, devido a males mal resolvidos: medos, culpas e vergonhas coletivas remontam a gerações e são transmitidos, silenciosamente, de geração em geração: o mote dos ensaios da época era a “tristeza brasileira” – os fantasmas da “volúpia, preguiça, melancolia”, assolando, por exemplo, a mente de Paulo Prado. Seja como for, são as complexidades da origem que imprimem às vidas dos Riobaldos emblemáticos seus traços contraditórios. Desde as rumações deste herói nossa identidade oscila entre a dos tristes meninos perdidos no destino e a dos demônios ativos.

O que hoje vejo com mais clareza permaneceu na época soterrado – ou seja: a elaboração rosiana, e a minha, desse saber atávico, estético, poético de um mal estar particular e universal. Por razões óbvias: pertencemos todos à correnteza histórica e cultural que nos carrega e a minha era a de Paris dos anos 1980: Godard e Lacan, Foucault, Derrida e Joyce... Era proibido ter sentimentos românticos neste belo novo mundo. E do velho mundo conservador, arcaico e atrasado do campo convinha falar em termos críticos, irônicos, com pinças que mantêm a devida distância – ainda mais quando neste velho mundo estão soterradas as culpas e vergonhas dos holocaustos e da escravidão. Eu me movia, embora relutantemente, segundo essas palavras de ordem: superar o passado, modernizar, estar à altura dos tempos modernos. O problema das rápidas modernizações é ‘apenas’ como mudar quando pertencemos, simultaneamente, ao passado e ao futuro?

Rosa é um clássico precisamente por essa razão: porque sua narrativa assumiu o trabalho de cerzir a grande ruptura histórica do Brasil – uma ruptura histórica que se perpetua em infinitas rupturas pessoais, individuais e particulares. Ele procedeu de um modo diferente, porém, complementar, ao de Machado. A ironia machadiana escancarou os males endêmicos herdados da colonização e da escravidão: clientelismo e

dominação dos clãs (feudais e políticos), os hiatos abruptos entre a elite e o resto, a falsa cultura que não penetra, não congrega, mas divide e oprime... Mas, por mais que Machado tenha mostrado lucidez e ferocidade em suas críticas, ele as mascarou sob densas camadas de ironia e erudição para não ferir o consenso cordial que proíbe falar abertamente dos esqueletos no armário. Sua ironia brilhante veio a ser um poderoso mecanismo de defesa: ela nos faz ver os males do passado, porém, impede que os reconheçamos como **nostros**.

Nossos demônios sempre são herdados dos outros. Por isso, Riobaldo, quando ruma em torno de Deus e do demo, chega à conclusão que tudo “é e não é”. É nesse ponto que incide a grande inovação de G. Rosa. Ele encontrou um modo de rodear as questões delicadas suspensas – e nunca resolvidas – entre o passado e o futuro (para aludir ao título do livro de H. Arendt). Ele soube falar como ninguém da banalidade do mal – do mal dos outros, mas do qual, sem sabermos como, participamos. E esses males, **nós** os perpetuamos, por mais que fuçamos deles. A gente empurra o sertão para frente, mas ele retorna e nos pega pelos flancos... Rosa fala no fio da navalha onde os males tipicamente brasileiros – a ambigüidade dos jeitinhos, as cordialidades que encobrem violências atrozias – refletem os males universais, gregos, austríacos e todos os demais.

As ruminações de Riobaldo me falavam de tudo isto – eu me sentia profundamente afinada com a voz lutuosa deste filho da Bigri e do Selorico Mendes, que pertence, de um lado, ao velho mundo patriarcal de patrícios enraizados na terra, do outro, ao mundo dos violentados, seduzidos ou oprimidos, que não têm onde cair mortos. Sob o véu da universalidade, Rosa me introduziu no labirinto do sertão (físico e moral, geográfico e metafísico) brasileiro. Foi com ele que conheci os afetos atávicos brasileiros (e redescobri as afinidades com meus próprios afetos igualmente cordiais, embora austríacos). São afetos que ainda têm grande poder sobre as estruturas sociais do Brasil atual (a cordialidade, as lealdades endógenas dos clãs, a predominância dos interesses privados sobre os públicos, etc.). Eu poderia ter aprendido tudo isto rapidamente com Gilberto Freire e S.B. de Holanda. Mas uma coisa é saber consciente e intelectualmente, e outra, ‘conhecer’ no sentido bíblico, ou seja, de modo afetivo. O conhecimento poético faz sentir de novo, viver de novo; e este re-conhecer (no sentido da *anagnôrisis* aristotélica) é uma catarse, uma espécie de ‘trabalho de luto’ tal como Freud entende esse difícil e lento trabalho de desembaraçar velhos afetos, desenredar erros atávicos, desenveredar o sertão – *Desenveredando Rosa!*

Não preciso repetir que foi um imenso privilégio ter conhecido o Brasil (e aprendido a língua portuguesa) lendo *Grande Sertão: Veredas*. Ele

me ofereceu uma imagem ideal, uma ‘imago’ – engodo que é verdadeiro e não é – do país que ia ser meu, ao mesmo tempo em que me permitiu elaborar (à revelia da minha consciência) minhas relações mal resolvidas com meu próprio país, com minha cultura de origem e minha família. Isso era para poder começar a re-encontrar o que era-é meu, infinitamente.

A RECUPERAÇÃO DO ELO PERDIDO (o elo ‘romântico’ da intimidade, sinceridade)

Para além das minhas reminiscências pessoais, eu gostaria de iluminar a partir de certo ângulo (do meu ângulo, forasteiro, errante, errado talvez) o lugar que a obra rosiana ocupa na história da literatura brasileira. Lembro de meu espanto diante das críticas que se fazia a Rosa quando eu cheguei ao Brasil (1984). Ao lado de elogios ditirâmbicos, porém vagos, Rosa era suspeito de um ‘atraso’ – regionalismo, conservadorismo, estética da pobreza, e coisas desse gênero. Ele não correspondia ao engajamento que se exigia do artista. Mas, pensava eu ao ouvir essas críticas, para ser engajado (política, social ou pessoalmente) é absolutamente necessário compartilhar certos sentimentos, galvanizar idéias em torno de afetos e figuras imaginárias compartilhados...

Creio que o projeto de Rosa tenha sido criar esse alicerce: transformar a afetividade transbordante em sentimentos culturalmente plasmados. Refiro-me, é claro, ao problema da famosa cordialidade que Sérgio Buarque e Gilberto Freyre descrevem como instável, oscilante, volúvel. Sim, provavelmente Rosa soubesse que esse projeto, dado o retardo, o colocava no lugar de um Dom Quixote (voltarei a essa consciência que Rosa mostra em *Ave Palavra* no final do texto). Para criar um foco emocional e espiritual, era necessário criar figuras plausíveis da seriedade, da sinceridade – transformando uma ironia que era, simultaneamente, cortante e velada em humor amável. Significava, também, diminuir o peso de gestos ligados à cordialidade: diminuir a deliberada volubilidade (ironia e sarcasmo como redoma ou defesa na qual a culpa e a vergonha não nos atingem); diminuir a malandragem (do valor que a burla das regras tem na cultura brasileira – e, por coincidência, também na austríaca). Em suma: tratava-se de tapar as lacunas da superficialidade afetiva que se percebe, por exemplo, através da ironia de Machado. Não esqueçamos que a seriedade afetiva é em grande parte produto da invenção literária. Os escritores e poetas na Alemanha refletiam muito sobre o valor da música, do som, do ritmo, da energia passional ritmada enquanto molde para as idéias. As grandes idéias históricas pareciam (para Schiller ou Kleist) surgir de invenções poéticas, isto é, de trocas sociais num outro nível

imaginário. Até a Revolução Francesa parecia ser um efeito ‘performativo’ de uma súbita invenção retórica baseada num sentimento puro (Kleist: *Über die allmähliche Bildung der Gedanken beim Reden.*)

No Brasil, a *expressão literária* de sentimentos interiorizados não conheceu a mesma elaboração, nem a diferenciação em gêneros. E a exploração de afetos autênticos, de sentimentos oblíquos, de ambigüidades e de perversões, a experimentação com as mil dobras secretas da alma que vemos na Europa desde Montaigne e Shakespeare, começa muito tardiamente na literatura brasileira. Aliás, para falar em atraso, também a Alemanha se esforça tardiamente para recuperar essas facetas imaginárias ao longo do século 19; e a literatura brasileira (com poucas exceções – penso em Gregório de Matos ou Alencar, *Senhora*) começa essa recuperação do imaginário poético apenas no século 20. Oswald de Andrade, Clarice, Osman Lins, Mario de Andrade e muitos outros se debruçam sobre a conquista das formas, especificamente brasileiras, inspirando-se nas vanguardas européias (cf., por exemplo, a reinvenção do *Cântico dos Cânticos* por E. Renan no século 19 e sua retomada por Oswald).

Por que Rosa resiste à tentação modernista (que sentimos presente em *Magma*)? Provavelmente porque sentia que a essas experimentações faltava o ‘chão’ da tradição, a firmeza de formas integradas em sentimentos compartilhados. Sem gestos, hábitos, modos e estilos vividos por todos as paródias modernas passam despercebidas. Mario de Andrade é um bom exemplo de como essas paródias que passam em brancas nuvens. *Amar, verbo intransitivo* toca na diferença abissal que separa a sensibilidade amorosa e estética alemã e a brasileira. A mistura de sentimentos eróticos e de admiração pela natureza da Fräulein não é decodificada pelo adolescente paulista (que desconhece totalmente essa complexidade sentimental). Mas eu descobri que os leitores de Mario de Andrade tampouco identificam as atitudes totalmente diversas (brasileira e alemã) diante da natureza, do corpo físico, do corpo feminino.

Eis a razão (ou uma das razões) pela qual Rosa faz um desvio ou, por assim dizer, “retroavança”: combina certos pendores vanguardistas ou modernistas com hábitos e convenções mais antigas e mais autenticamente brasileiras. Primeiro, a oralidade e o contar casos é uma dessas tradições fortes da convivência real do Brasil (não sei se os brasileiros se dão conta do quanto o *parar-para-conversar* é específico daqui, faz parte da cordialidade, da mistura do público e do privado). Segundo, o trabalho artístico da ingenuidade e da sinceridade que se enquadra com muita dificuldade nos interesses da sociedade civil, embora a sociabilidade dependa desse sentimento puro (esse tópico emerge na Europa com

Dostoievski e Kafka – *O Idiota, O Fogaista*). Sem a ancoragem artística desse sentimento cândido, os jogos paródicos modernos perdem sua força. Um terceiro alicerce para a tradição imaginária brasileira seria a recuperação artística da musicalidade das falas regionais e das suas saborosas metáforas concretas (lembrei recentemente que Rosa gostava muito do *Simplízzimus*, romance heróico-picaresco do século XVII que tem uma série de temas em comum com GSV).

Mas jamais Rosa inspira-se somente na literatura universal ou nas vanguardas. Com um faro seguro, ele recorre à mediação de regionalistas, como Simões Lopes Neto. O grande contista sul-rio-grandense recuperava não somente os temas do patrimônio rural. Com o folclore, ele recria o gesto vocal do peão ‘guasca’ e o faz expressar, nas suas próprias palavras, seu amor profundo pelo pampa. Mas a recriação das cadências típicas em primeira pessoa evita qualquer saudosismo folclórico, altera o tom e o imaginário convencional – sem falar da singular profundidade psicológica (emprestada à narrativa francesa) que eleva os causos gaúchos à grande literatura.

Basta pensarmos na ira da Tudinha, em *O Negro Bonifácio*, e já entrevemos o modelo para a complexidade assombrosa da figura de Diadorim, em *Grande Sertão: Veredas*. O que diferencia Rosa de S.L. Neto é a renúncia ao estereótipo mítico e heróico. Onde Simões Lopes Neto idealiza a imagem mítica do gaúcho (seguindo a imagem criada por Euclides da Cunha – a do cavaleiro apumado, rijo, limpo, cuja postura e roupa ‘corretíssimas’ dão um ar festivo ao próprio trabalho), Rosa explora o traçado oblíquo, sinuoso e sofrido do sertanejo. Num primeiro momento, apóia-se na paradigmática figura do sertanejo cunhada por Euclides.

Porém, sem saudades mistificadoras. Creio que Rosa soubesse que não havia mais tempo para os ‘cantos de cisne’ literários (Cervantes tivera ainda tempo de se debruçar longamente sobre o outono da Idade Média, Dostoievski, já muito menos tempo para processar o luto da velha Rússia e Rosa... já escrevia atropelado pela era da comunicação). Mesmo assim, ele confere – *in extremis* – às trajetórias riobaldianas pelo sertão a aura profunda e metafísica que lembra as narrativas de Dostoievski – de novo, um modelo do século anterior. Rosa nunca escondeu suas inspirações retroativas em Goethe, Dostoievski e tantos outros autores do século XIX, nem seus profundos pendores religiosos (ou teríamos que dizer panteístas e místico-estéticos?). *Grande Sertão: Veredas* tem nítidas afinidades com *Os Demônios*, do autor russo: em ambos romances encontramos – metamorfoseados, é claro – os temas das desordens familiares e sociais de dois grandes países caóticos: países que padecem das tensões entre a desmedida dos poderosos, da corrupção crassa, do excesso de submissão

dos humildes. A velha Rússia, como o Brasil, era um país em rápida transformação, no qual a ciência e a cultura importadas prometeram fazer mais estragos do que avanços benéficos – sem falarmos do perigo da revolta dos novos ideólogos (Bielinsky, Turgueniev, Bakounine, temidos por Dostoiévski como demônios). Também Rosa teme a irrupção de reformas e modernizações que destroem as paisagens e os hábitos, as cidades e as esperanças, as convicções e os valores antigos, sem poder substituir-los por outros.

Seria esse temor retrógrado, reacionário? Cabe compreendê-lo de modo estético, como preocupação com o déficit imaginário que se avoluma quando mudanças demasiadamente bruscas impedem o luto e a elaboração do que precisa ser perdido e reformado.

Certamente, não é por acaso que Rosa escolhe o mundo sertanejo, o arcaico tema do pacto e do amor como veículos para a fusão dos elementos vivos da cultura brasileira. Ele procura fundir o velho e o novo imaginário do Brasil num mito acre-doce da ambivalência, da cordialidade. Assim, ele recorre à poesia popular e aos cantos da natureza, à tradição de contistas populares e eruditos, mas, também, à sobriedade da reflexão ensaística de Euclides da Cunha, de Gilberto Freire, S.B. de Holanda, Paulo Prado e O. Vianna. É nestes ensaios que surge o novo mito, acre-doce, da complexidade do Brasil (o caráter melancólico-saudoso com sua oscilação entre volúpia e violência; a cordialidade com suas cumplicidades malignas que permeiam todos os estratos da sociedade; o forte imaginário do clã parental e eleitoral, etc.).

O LUTO DOS IDEAIS ‘INTIMAMENTE ALHEIOS’ (os mitos étnicos de Euclides e G. Freire, e as novas fusões imaginárias e culturais)

Se Rosa retoma a tradição regionalista girando em torno do vaqueiro, ele o faz para deixá-la ir, para fazer o trabalho de luto. Em *Ave Palavra*, no capítulo “Pê-Duro, Chapéu-de-Couro” o autor ergue um monumento aos criadores e aos protagonistas desta tradição. Este monumento, no entanto, aparece também como um epitáfio – epitáfio este que resume e encerra a história de um mito que já se desfaz em folclore frouxo. Vejamos as grandes linhas desta história do vaqueiro:

Assim a apanhou Alencar – a figura afirmativa do boieiro sertanejo – passando-a na arte como avatar romântico, daí tomado, bem ou mal, por outros, à maneira regional ou realista, mas indesejado da sugestão são de epopéia, porquanto sua presença – esportiva, eqüestre, viril, virtualmente marcial – influi esse tom maior romanceável, aqui como nos países de perto [...] o herói que a supera, a violência da natureza circundante.

*

Todavia, foi Euclides quem tirou à luz o vaqueiro, em primeiro plano e como o essencial do quadro – não mais mero paisagístico, mas ecológico – onde ele exerce a sua existência e, pelas próprias dimensões funcionais, sobressai. Em *Os sertões*, o mestiço limpo, adestrado na guarda dos bovinos, assomou inteiro e ocupou em relevo o centro do livro, [...], ensinando-nos o vaqueiro, sua estampa intensa, seu código e currículo, sua humanidade, sua história rude.

*

Daí, porém, se encerrava o círculo.

De então tinha de ser como se os últimos vaqueiros reais houvessem morrido no assalto final a Canudos. Sabiam-se, mas distanciados, no espaço menos que no tempo, que nem mitificados, diluídos.

O que ressurtira, flôo de repuxo, propondo-se voto pragmático, revirou no liso de lago literário.

Densas, contudo, respiravam no sertão as suas pessoas dramáticas, dominando e sofrendo as paragens em que sua estirpe se diferenciou. (ROSA, 1985, p. 131).

Três fases desenham-se neste resumo. A primeira, de Alencar, representa a da descoberta do vaqueiro sertanejo. A segunda, de Euclides, lhe imprime vida e realidade. O vigor e o impacto do relato euclidiano fazem do vaqueiro um núcleo imaginário determinante para a reflexão sobre a identidade brasileira. Mas esta fase é de pouca duração, perdendo-se rapidamente no “liso de lago literário”, isto é, na esterilidade meramente ficcional de figuras poéticas que não surtem mais nenhuma adesão viva.

Assim, Rosa encerra sua história do vaqueiro com a cética menção do ideal étnico (o sertanejo como “rocha viva de uma raça”) criado por Euclides: “Não sabemos, num nosso país que ainda constrói sua gente de tantos diversos sangues, se ele será, o sertanejo, a “rocha viva de uma raça”, o “cerne de uma nacionalidade?”. (ROSA, 1985, p. 150).

Apesar deste ceticismo, sobrevive na obra rosiana o apreço autêntico, a simpatia euclidiana que insufla vida aos personagens que o imaginário coletivo já começou a relegar à mistificação sentimental, senão ao esquecimento. “Densas, contudo, respiravam no sertão as suas pessoas dramáticas” e esta densidade, Rosa a capta na sua obra entrelando as reminiscências euclidianas aos reflexos de outros olhares.

Rosa escreve meio século depois de Canudos. Ele tem 25 anos de idade quando é publicado *Casa Grande e Senzala*, em 1933. Todo seu percurso literário começa, portanto, quando o mito esperançoso cristalizado

em torno do sertanejo de Euclides já se dissolveu sob o impacto de novas visões etnológicas e sociológicas, que descrevem de modo bem diverso as relações entre raça e cultura, etnia e miscigenação. Em *O Burrinho pedrês* (ROSA, 1951) sentimos, ainda, a elaboração em fábula (transposição para o reino animal) da comparação euclidiana do gaúcho e do sertanejo, com sua paradoxal inversão dos valores. Já *Grande Sertão: Veredas* reflete e antecipa a complexidade e os movimentos mercurianos da cultura brasileira atual. G. Rosa absorveu uma série de perspectivas abertas pelo ensaísmo e pela obra de G. Freire. Escutemos apenas algumas das observações em homenagem deste autor admirado:

Gilberto Freyre. Homem de espírito e ciência, sistematizador, descobridor. Grande crítico; e artista. Sabe ver, achar, pensar, inventar e por a reviver, remexer. Experimentar, interpretar, alumiar, influir, irradiar, criar. Mestre. Mas, seu estilo – macio e falador, à vontade e imediato, exato e espaçoso, limpo e coloidal, personalíssimo e público, embebido de tudo e tão eficazmente embebedor, - já, por si, daria para obrigar a nossa admiração. (ROSA, 1975)

Quem guardou no ouvido os ecos de *Grande Sertão: Veredas*, provavelmente sentirá a semelhança do perfil de Gilberto Freire com o do personagem Zé Bebelo... Rosa parece ter captado no ar um traço característico do “Mestre” brasileiro – a mistura oblíqua de carisma intelectual capturado pelas veleidades políticas... Além disto, entretanto, Rosa elogia o artista que domina nosso imaginário. Sabemos da importância que Rosa atribui à capacidade de transformar recordações “alinhas”, planas e estéreis em experiências vivas. Narrar o passado como paradoxo que **nos intriga e interroga** é o desafio do narrador Riobaldo e o próprio segredo do romance *Grande Sertão: Veredas*. “Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – **de fazer balancê, de se remexerem dos lugares**. (ROSA, 1980 p. 142) (grifos nossos).

O que mais se remexeu do lugar, me parece, agora, com a distância do conhecimento um pouco mais sedimentado da cultura brasileira, são as convicções míticas envolvendo o(s) futuro(s) do sertanejo, do mulato, da miscigenação no imaginário brasileiro. A inquietude de Riobaldo, do seu narrador, autor e leitor, não diz respeito somente aos pobres meninos do destino dentro do romance. Riobaldo parece ruminar, também, sobre o destino dos ‘sertanejos urbanos’ que somos nós. E ele parece anteciper, ainda, os descaminhos obrigatoriamente cosmopolitas do sertão da segunda metade do século XX – sertão urbano, no qual a figura emblemática seria, provavelmente, Zé Bebelo. No momento em que Rosa nos convida para

uma forma de luto ainda romântico, já não existem mais as condições para a contemplação estética (romântica ou moderna) que se dava o tempo de debruçar-se sobre suas obras e de plasmar a própria identidade nesta contemplação. Talvez, G. Freire tenha sido o último ensaísta-artista a se dar o luxo deste tipo de auto-retrato mítico (e narcísico, senão narcisista)

“Pôr a reviver, remexer” é o que Rosa admirava em Freire; é também a tarefa de Riobaldo-narrador. Não é um elogio qualquer que Rosa concede à arte do ensaio de G. Freire. A homenagem ao alento proteiforme do autor recifense, mas é um elogio tingido com certa ironia ou crítica, pois tem sensível analogia com a exaltação do vivaz (e dúbio) Zé Bebelo: educador-político que domina como ninguém a arte da burla imaginária. *Grande Sertão: Veredas* capta, além das velhas figuras míticas, o novo tipo de herói ambíguo, que mistura idéias de educação e política e se enreda nos próprios ardis ou termina, como Zé Bebelo, em desastrados comprometimentos políticos. Seria totalmente descabido se nos olhássemos para estes personagens híbridos como refrações longínquas dos tropeços de certas figuras da vida real? Com cumplicidade e ironia, compreensão e distanciamento crítico, Rosa parece ter intuído uma ampla gama de erros induzidos pelo emaranhado de modelos desencontrados que enredaram a alma brasileira nas veredas sinuosas da política – misturando miragens pessoais e idéias universais, afetos subjetivos e aspirações públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREYRE, Gilberto. *Seleção para jovens*. 2. ed. RÔNIA, Paulo (ed). Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

----- *Ave Palavra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

----- *Sagarana*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1951.

NOTAS

¹ Professora do Colegiado de Filosofia e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, estudiosa da obra de João Guimarães Rosa, sobre a qual publicou, dentre outros estudos, *Os descaminhos do demo: tradição e ruptura em Grande sertão: veredas e Desemveredando Rosa: a obra de J. G. Rosa e outros ensaios* – com o qual ganhou o prêmio Mário de Andrade.

OFICINA

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Mirian Schröder¹

RESUMO: A presente oficina objetiva trabalhar a noção de gêneros (discursivos ou textuais) associada ao ensino de língua materna. Para tanto será realizada explanação teórica baseada em Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, manipulação de exemplares genéricos e esquematização de uma seqüência didática, sendo as duas últimas atividades desenvolvidas em conjunto com o público interessado. De acordo com Faraco (2003, p. 109), a noção de gênero serve “como uma unidade de classificação: [para] reunir entes diferentes com base em traços comuns”. O uso da expressão “gênero” vem desde a Antigüidade greco-latina e estava vinculado à classificação de gêneros literários. Tal uso foi feito por Platão, Aristóteles, dentre outros, e estava mais voltado às características formais. Atualmente, a noção de gênero é empregada nas mais variadas áreas. Nós nos limitamos ao emprego dela na Lingüística. A partir das análises textuais iniciadas nos anos 60 – da Lingüística Textual – os estudos sobre gêneros receberam, segundo Marcuschi (2004), novos rumos: desde a classificação dos gêneros textuais orais (Steger – grupo de Freiburg) até os estudos da Escola de Sidney (lingüística sistêmico-funcional) e da Escola Norte-Americana (discussão sócio-antropológica). A expressão Gêneros Textuais refere-se ao conjunto de textos que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, objetivos enunciativos, estilo, composição e suporte. Este conjunto não está fechado e completo, é atualizado por seus usuários à medida que participam de atividades de linguagem e o fazem utilizando os gêneros em uso, adaptando-os e/ou substituindo-os por novos gêneros que se façam necessários.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros, escola, seqüência didática.

INTRODUÇÃO

O texto que segue configura-se na construção de um relatório do desenvolvimento bem como dos resultados alcançados com a oficina “Gêneros Textuais e Ensino” ministrada no dia 21 de junho de 2008, no período da manhã, nas dependências da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná no *campus* de Marechal Cândido Rondon. Esta oficina esteve vinculada à programação da 11ª JELL – Jornada Regional e 1ª Jornada Nacional de Estudos Lingüísticos e Literários com a temática “Machado de Assis e Guimarães Rosa em foco: 100 anos”.

A oficina foi desenvolvida a partir da preocupação da apresentadora com a questão dos Gêneros Textuais no que tange à conceituação e ao emprego dos mesmos no ensino de língua materna. Para tanto, a oficina se valeu do desenvolvimento de exposição teórica baseada em Mikhail Bakhtin, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz². A explanação teórica foi acompanhada de exemplos sobre o uso de gêneros na escola, da manipulação de 16 (dezesseis) exemplares de gêneros textuais e do envolvimento constante dos participantes.

A divisão entre explanação teórica e realização de atividades não segue a divisão temporal da oficina em parte I e parte II, conforme o intervalo de 15 minutos estabelecido pela Comissão Organizadora da Jornada. Esta oficina foi marcada pelo casamento entre teoria e prática em todo seu desenvolvimento. Para que possamos acompanhar este desenvolvimento, apoiamo-nos em slides que foram visualizados durante a oficina e, a partir deles, apresentamos os resultados e apontamentos mais interessantes. É preciso ressaltar que estes apontamentos são tanto da apresentadora quanto dos participantes.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Slide nº 1

Texto

- Base do ensino-aprendizagem
- Objeto de uso
- Gêneros escolares
- Virada discursiva
- PCNs: noção de gêneros textuais

Para que fosse apresentada a noção de Gêneros Textuais, fez-se necessária a contextualização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil e o emprego de texto como base para o ensino/aprendizagem. Discutiu-se a

transição do ensino normativo para o ensino procedimental, apresentaram-se as contribuições das propostas curriculares e do texto de Geraldi (O texto na sala de aula: Leitura e produção) e relembrou-se as críticas dirigidas ao ensino dos gêneros escolares – descrição, narração e dissertação – dado seu caráter generalista, sua valorização dos modelos globais e a ausência de vínculo com o uso, a produção e a circulação dos textos.

Diante desse quadro, uma mudança nos estudos sobre leitura e produção de textos possibilitou um novo enfoque em sala de aula: o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção. Afirmou-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) propulsionaram o emprego da noção de Gêneros Textuais no Brasil, entretanto, como referenciais que são, deixam a desejar em termos de propostas operacionalizadas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Slide nº 2

- Bernard Schneuwly
- Joaquim Dolz
- Mikhail Bakhtin

Os estudiosos de Genebra (Schneuwly e Dolz), bem como o pensador russo, foram a base para a oficina, visto que o terceiro tratou a questão dos Gêneros do Discurso e os dois primeiros desenvolvem pesquisas sobre o ensino de língua francesa e apresentam a questão da Sequência Didática de modo exemplar.

Antes de definir a expressão Gêneros Textuais, foram apresentados 3 (três) textos para os quais os participantes tiveram de definir a qual gênero pertenciam e justificar tal definição.

O primeiro texto explorado foi uma História em Quadrinhos da Turma da Mônica de Mauricio de Souza. Os participantes a identificaram devido à estrutura (presença de quadros, balões e desenhos), ao estilo (linguagem comum, uso de expressões infantis e diálogo) e ao tema.

O segundo texto apresentado foi um E-mail (enviado por Comissão de Evento a uma participante). O gênero foi identificado em virtude da estrutura (elementos fixos: de, para, enviado em, assunto, anexo), do estilo (linguagem precisa e objetividade) e do tema.

O terceiro texto lido foi um fragmento do Conto de Fadas “Chapeuzinho Vermelho” dos Irmãos Grimm. O mesmo foi prontamente identificado graças ao estilo (“Era uma vez...”)

RECONHECIMENTO DE GÊNEROS

Slide nº 3

Usuários da língua

- Conhecimento prévio
- Uso cotidiano de gêneros
- Comunidade discursiva
- Características comuns
- Estratégias de aprendizagem

Após o reconhecimento dos três gêneros – História em Quadrinhos, E-mail e Conto de Fadas – foi explicitado como os usuários da língua, valendo-se do conhecimento prévio, das características comuns recorrentes nos gêneros, do uso diário que fazem de gêneros e dependendo das comunidades discursivas de que fazem parte, reconhecem gêneros facilmente. Em seguida, buscou-se aprofundar a apresentação teórica e focar nas estratégias de ensino/aprendizagem.

Slide nº 4

O emprego da língua efetua-se em forma de **enunciados** (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – **o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional** – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado **campo da comunicação**. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**.

(Bakhtin, 2003, p. 261, grifos nossos)

A partir da citação bakhtiniana, explicitou-se a importância dos três elementos – conteúdo, estilo e composição – na determinação do gênero, bem como a relevância do uso, da esfera social e da relativa estabilidade dos Gêneros.

Deste modo, os Gêneros Textuais foram definidos como o conjunto de textos com as seguintes características sócio-comunicativas:

Slide nº 5

- Conteúdos
- Propriedades funcionais
- Objetivos enunciativos
- Estilo
- Composição
- Suporte

A diferença entre texto e gênero também foi comentada:

Texto - entidade concreta realizada materialmente e corporificada em gênero.

Gênero Textual - forma verbal de ação social relativamente estável realizada em determinadas esferas sociais.

Como exemplo, foram citados os inúmeros exemplares que compõem a Biblioteca da Unioeste e sua classificação em: dicionários, enciclopédias, livros teóricos, manuais, biografias, livros didáticos, teses, dissertações, artigos científicos, relatórios de estágio, etc.

Slide nº 6

Gêneros

- Primários e secundários
- Escolha ocorre conforme situação
- Mega-instrumento para agir em situações de linguagem
- Mutabilidade e estabilidade

Em seguida foi retomada a distinção bakhtiniana das esferas de criação ideológica:

Gêneros Primários – elaborados cotidianamente, típicos da comunicação verbal espontânea

Gêneros Secundários – pertencentes a práticas sócio-ideológicas mais elaboradas.

Ambos são interdependentes, além disso, os gêneros primários são instrumentos de criação dos secundários (MARCUSCHI, 2004)

Quanto à escolha dos gêneros, foi salientada a base de orientação para a ação discursiva (finalidade, destinatários, conteúdo, etc) como fator determinante na escolha de um gênero no conjunto de gêneros de determinada esfera social.

Deste modo, o gênero pode ser considerado, tanto do ponto de vista do uso quanto da aprendizagem, como um mega-instrumento para agir em situações de linguagem, visto que serve de suporte para agir socialmente e de referência para ser ensinado/aprendido.

Finalmente destacou-se a característica contraditória do gênero que, ao mesmo tempo, sofre mudanças e mantém certa estabilidade. Para tanto foram visualizados alguns exemplares genéricos:

- duas propagandas de veículos exploradas em revistas, sendo uma de 1970 e a outra de 2000, nas quais a mudança no estilo (texto argumentativo reduzido com o passar dos anos) e na composição (domínio da imagem sobre o escrito) são aparentes.

- duas propagandas do Sabonete Palmolive veiculadas por revistas de 1950 e 2007 tiveram seu estilo (de argumentos científicos consagrou-se o uso do imperativo) e sua composição (ilustrações substituídas por fotografias) explorados durante a oficina.

- duas capas de revista (O Cruzeiro, 1959 e Vitrine Mulher, 2008) foram confrontadas e em destaque foram colocados a ênfase dada ao preço em 1959 e a suavização do mesmo em 2008, o uso de ilustração de rosto feminino substituído por fotografia, o excesso de chamadas publicitárias em 2008 *versus* o número reduzido de tópicos em 1959.

Além de variações em sua composição, os gêneros também podem dar origem a novos gêneros. Como exemplo desta afirmação foram relacionados os gêneros: cartas, documentos legais, cédulas, memorandos, relatórios e e-mails, assim como, diários de bordo e blogs, conversação e chats.

MANIPULAÇÃO GENÉRICA

Neste momento da oficina, os participantes reuniram-se em grupos e tiveram o primeiro contato com gêneros. Foi solicitado a eles que realizassem:

Slide nº 7

Análise textual, discursiva e genérica

- Vocabulário
- Aspecto gramatical/linguagem
- *Layout*
- Estrutura
- Produtor
- Receptor
- Fonte
- Intenção

Por meio da observação destes 08 (oito) elementos, os participantes deveriam refletir sobre quais seriam os mais marcantes para o ensino/aprendizagem do gênero que lhes cabia analisar.

Aos grupos foram apresentados os seguintes exemplos de gênero:

Slide nº 8

- Horóscopo
- Manual de um aparelho eletrônico
- Receita culinária
- Bula de remédio
- Piada
- Bilhete
- Versículo bíblico
- Volante publicitário
- Propaganda
- 1ª. Página Jornal
- Classificados
- Carta ao leitor
- Notícia
- Artigo de opinião
- *Curriculum vitae*
- Entrevista

A atividade foi muito bem desenvolvida, a troca de experiências e a apreciação das dúvidas e comentários dos participantes, que neste momento se revelaram, na sua maioria, professores, foi ponto marcante no desenrolar da oficina.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Após a discussão sobre os dezesseis gêneros, a oficina centrou-se mais na reflexão sistemática que um trabalho com gêneros e língua materna exige, visto que se deve avaliar constantemente a progressão dos alunos no que tange ao conhecimento e domínio dos gêneros explorados na escola e exigidos socialmente.

Esta progressão se dá conforme as especificidades do gênero em questão e das capacidades de linguagem dos alunos envolvidos. Para a construção desta progressão deve-se utilizar o agrupamento de gêneros, dado que, em virtude de sua diversidade, não há um eixo de continuidade. E, como estratégia, a Sequência Didática serve de guia para as interferências do professor.

Slide nº 9

Ensino de língua materna

- Reflexão sistemática
- Progressão
- Agrupamento
- Seqüência didática

O assunto Agrupamento de Gêneros foi explicitado a partir da exposição de Schneuwly e Dolz, esclarecendo-se, principalmente, os critérios para agrupar:

Slide nº 10

Agrupamentos de Gêneros

- Finalidades sociais legadas ao ensino
- Retomada das distinções tipológicas
- Sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados

Pensando nas capacidades de linguagem globais, Schneuwly e Dolz propõem o agrupamento conforma as habilidades dominantes: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações/instruir. Estes agrupamentos foram apresentados e discutidos:

Slide nº 11

Narrar

- Cultura literária ficcional
- Ficção e criação
- Exemplos: fábula, lenda, piada, romance

Slide nº 12

Relatar

- Memória e experiência de vida
- Diferente da ficção, contar algo que realmente aconteceu
- Exemplos: notícia, currículo, reportagem

Slide nº 13

Argumentar

- Discussões sociais de assuntos polêmicos

- Posicionamento do enunciador
- Exemplos: texto de opinião, debate regrado, carta de reclamação

Slide nº 14

Expor

- Transmissão e construção de saberes
- Divulgar conhecimentos científicos
- Exemplos: seminário, resenha, verbete de enciclopédia

Slide nº 15

Descrever ações/instruir

- Comumente encontrado em manuais
- Informar como deve ser o comportamento dos envolvidos
- Exemplos: regulamento, regras de jogo, receita

Foram acrescentadas as justificativas para o uso dos agrupamentos no decorrer da exposição dos mesmos:

Slide nº 16

Por que ensinar assim?

- Princípio pedagógico de diferenciação
- Definição de especificidades por meio da confrontação
- Operações de linguagem em diferentes níveis
- Finalidades sociais

Bem como foram apresentados os passos para se pensar numa progressão a partir desses agrupamentos conforme as habilidades:

Slide nº 17

Passos para encaminhamento

- Definir objetivos conforme problemas de linguagem e capacidades
- Abordar os problemas por meio das seqüências
- Dar enfoque espiral:
Complexidade evolui com escolaridade
Mesmo gênero com aprofundamento

No seguimento da oficina, foi apresentado aos participantes um exemplo de encaminhamento com a habilidade “argumentar” sendo desenvolvida deste as séries iniciais até os níveis mais avançados, desde dar uma opinião para a turma até participar de um debate regrado; desde elaborar uma carta até um artigo de opinião.

Como instrumento para este trabalho, Schneuwly e Dolz apresentam a Seqüência Didática. Na oficina, a seqüência foi definida:

Slide nº 18

Seqüência didática

- Seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem
- Instaure uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação
- Finalidade: ajudar o aluno a dominar melhor um gênero = escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação

A interação dos três fatores para o domínio dos gêneros também foi detalhada:

Slide nº 19

Confronto e reconstrução das práticas pelos alunos

- Especificidades das práticas de linguagem (objeto de aprendizagem)
- Capacidades de linguagem dos aprendizes
- Estratégias de ensino propostas pela seqüência didática

Slide nº 20

Capacidades de Linguagem

- De ação: adaptar-se às características do contexto e do referente
- Discursivas: mobilizar modelos discursivos
- Lingüístico-discursivas: dominar as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas

Neste momento fez-se a apresentação do esquema da Seqüência Didática, bem como a explicitação de cada uma das etapas:

Slide nº 21

Esquema da Sequência Didática

Apresentação da situação

PRODUÇÃO INICIAL

Módulo 1

Módulo 2

Módulo n

PRODUÇÃO FINAL

Slide nº 22

Apresentação da Situação

Apresentar um problema de comunicação bem definido

- Qual gênero será abordado?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

Preparar os conteúdos

Slide nº 23

A primeira produção

- Um primeiro encontro com o gênero
- Realização prática de uma avaliação formativa e primeiras aprendizagens
- Conscientização dos pontos fracos e fortes

Slide nº 24

Os módulos

- Trabalhar problemas de níveis diferentes
- Variar as atividades e exercícios
- Capitalizar as aquisições

Slide nº 25

A produção final

- Investir nas aprendizagens
- Efetuar avaliação de tipo somativo

FINALIZAÇÕES

Para finalizar a oficina, os participantes deveriam elaborar uma seqüência didática para o gênero que fora manipulado no início da oficina. Consideradas as devidas limitações, os participantes tentaram definir a série

com a qual trabalhariam tal gênero e a estratégia que utilizariam para aliar o gênero textual com a realidade escolar conhecida.

Alguns pontos interessantes apontados pelos participantes e que merecem ser documentados:

Gênero e Comentários

Horóscopo: seria dado destaque à estrutura e ao emprego do imperativo. Também foi comentado o estilo muito próximo aos livros de auto-ajuda.

Manual de instruções: destaque à estrutura e ao estilo. Poderia ser realizada a produção de normas de jogos realizados na escola.

Receita culinária: a partir de receitas simples, que pudessem ser realizadas pelos alunos, seria trabalhado o gênero.

Piada: seria trabalhado o gênero oral, tendo o maior cuidado com a apreciação das estratégias dos contadores de piadas, para isso seriam utilizados vídeos de programas televisivos.

Bilhete: por ser um gênero bastante difundido entre os alunos, seriam trabalhados vários exemplos para, a partir deles, constatar-se estrutura, estilo e tema.

Versículo bíblico: o estilo seria explorado, bem como seria realizado um trabalho de intertextualidade com textos de Camões e de Renato Russo, dado que o exemplo em questão (1 Coríntios 13) permite este trabalho.

Volante publicitário: o estilo seria confrontado com o empregado em propagandas de outros suportes.

Propaganda – impressa em revista: a exploração argumentativa, que, neste caso, ocorreu mais pelo trabalho escrito do que por imagens, seria detalhada. Quanto à produção do gênero, constatou-se que é preferível aliar a atividade ao que ocorre na escola, por exemplo, elaborar propagandas sobre festa junina, feira do livro, feira da bondade, etc.

1ª Página de Jornal: a composição e a distribuição dos elementos visuais e verbais seria o ponto principal do trabalho em sala de aula.

Classificados: a confrontação de vários exemplos e atividades lúdicas, caso não houvesse produtos a ser vendidos pelos alunos, seriam a marca deste trabalho.

Carta ao leitor: a capacidade argumentativa seria o ponto central desta seqüência.

Notícia: a estrutura e o estilo seriam trabalhados por meio da confrontação entre exemplos deste gênero.

Artigo de opinião: os estilos de vários colunistas seriam explorados, bem como a intertextualidade com reportagens sobre o mesmo tema serviriam para que o aluno se apropriasse dos assuntos discutidos.

Curriculum vitae: a composição e a habilidade de relatar seriam determinantes no desenvolvimento da seqüência.

Entrevista: a composição deste gênero e o estudo comparativo de entrevistas permitiriam o desenvolvimento de atividades. Pensando no ensino médio, sugere-se o desenvolvimento de entrevistas com profissionais cujas carreiras sejam interessantes aos alunos.

Bula de remédio: apesar da estrutura fixa e da linguagem excessivamente técnica, após debate reflexivo, constatou-se que é possível desenvolver uma seqüência didática na qual os alunos elaborem bulas de remédios caseiros (chás, por exemplo) e, com isso, façam um trabalho interdisciplinar com Ciências, pesquisando malefícios, benefícios, riscos e resultados destes remédios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. (orgs). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2003.

_____. et al. **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S.(orgs). **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. 2.ed, ver, ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Curso sobre Gêneros Textuais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2004. Material apostilado.

_____. **O papel da atividade discursiva no exercício do controle social**. Pernambuco: 55ª. Reunião Anual da SBPC. 2003. Conferência na Abralín.

_____. **Os desafios da identificação do gênero textual nas atividades de ensino:** propósitos comunicativos versus forma estrutural. Conferência apresentada no III SIGET. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 16-18 ago. 2005. (inédito)

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, C. R. [1984] 1994. **Genre as social action**. In: Genre and the new rhetoric. Freedman, A.; Medway, P. London: Taylor & Francis. p. 23-42. (Reedição de 1984)

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

NOTAS

¹ Aluna do Doutorado em Letras da UFPR, Mestre em Estudos da Linguagem pela UEL (2003), professora das disciplinas de Comunicação Empresarial e Metodologia de Pesquisa da FALURB-Faculdade Luterana Rui Barbosa, Marechal Cândido Rondon (PR), msmirian@hotmail.com.

² O livro “Gêneros orais e escritos na escola” de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz é a fonte principal desta exposição efetuada em forma de oficina.

ARTIGOS DAS MESAS DE DEBATE

KAFKA E O FANTÁSTICO DO SÉCULO XX

Alex Sandro de Medeiros (UTFPR)

No último capítulo da sua *Introdução à literatura fantástica*, ao considerar todas as mudanças estéticas e filosóficas pelas quais passou a humanidade do século XX, Todorov (1992) declara a morte do gênero com Maupassant. Em consequência dessa nova cosmovisão, o estudioso percebe a mudança de direcionamento do fantástico, que abandona certo tipo de imagens desencadeadoras da fundamental “hesitação” (responsável, segundo ele, pela sua existência), e orienta-se para a própria linguagem. O formalista, no entanto, parece reticente quanto a esta nova literatura que tende a escapar à sua teoria:

As palavras ganharam uma autonomia que as coisas perderam. (...). A literatura fantástica, ela mesma, que subverteu ao longo de todas as suas páginas, as categorizações lingüísticas, recebeu com isso um golpe fatal; mas desta morte, deste suicídio nasceu uma nova literatura. (Todorov, 1992:177)

Para compreender melhor a mudança ocorrida com o fantástico, faz-se necessário retomar a definição todoroviana para o gênero em seu formato tradicional. Para Todorov, é fundamental que a narrativa fantástica provoque, acima de tudo, certo tipo de hesitação. Nesse sentido, o formalista russo aponta três condições para a existência do gênero: a hesitação do leitor entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural para aquilo que o texto apresenta como aparentemente sobrenatural; a mesma hesitação, também partilhada pelas personagens (condição facultativa); finalmente, a recusa, por parte do leitor, tanto de uma leitura alegórica como de uma leitura poética da narrativa dita fantástica.

O elemento axial do gênero, no pensamento de Todorov (1992), portanto, é o efeito de hesitação provocado no leitor virtual – que também pode ser partilhado por uma personagem (Todorov, 1992:37) – diante de acontecimentos que fogem à lógica da realidade por ele conhecida. Dessa maneira, o leitor e, também, a personagem, tendem a hesitar entre uma postura racional, explicando o fenômeno estranho à luz das leis da natureza, e uma postura meta-empírica, aceitando o acontecimento como algo sobrenatural (Idem, 1992:38-39). Sobre isso, Todorov (1992:47-48) afirma que o gênero, em questão,

dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da “realidade”, tal qual existe na opinião comum.

Assim, no caso de obras de ficção que tratam do sobrenatural, fugir do fantástico significa evitar a dúvida e enquadrar a narrativa no gênero estranho ou no maravilhoso. O texto será estranho quando o leitor optar por uma explicação racional dos acontecimentos narrados, pois neles

(...) relatam-se acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados à luz da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos e que, por esta razão provocam na personagem e no leitor, reação semelhante àquela que os textos fantásticos nos tornaram familiar. (Idem, p.53)

No maravilhoso, ao contrário, as leis da natureza são subvertidas e o sobrenatural é aceito com naturalidade pelas personagens e pelo leitor, já que a sua explicação é coerente com a lógica do mundo criado no texto.

Além disso, Todorov também mostra a existência de subgêneros, oriundos da relação do fantástico com o estranho ou com o maravilhoso, nos quais a hesitação sustenta-se no transcorrer da narrativa, cedendo, apenas no seu final, a uma explicação racional ou a uma aceitação do sobrenatural. Tais subgêneros, Todorov os designa “fantástico-estranho” e “fantástico-maravilhoso”, respectivamente. Lembra o estudioso que raramente um texto do gênero pode ser classificado como “fantástico puro”: a maioria das obras tem um caráter híbrido. Partindo de uma hesitação inicial, acabam desembocando, no seu desfecho, no maravilhoso ou no estranho.

Uma última condição para a existência do fantástico, segundo Todorov, é a exigência, no texto, de um posicionamento especial do leitor: este não deve poder enveredar nem por uma interpretação alegórica, nem por uma interpretação poética (Idem, 1992:39), pois

Se lendo um texto, recusamos qualquer representação e se considerarmos cada frase como representação semântica, o fantástico não poderá aparecer; este exige, recordarmos uma reação aos acontecimentos tais quais se produzem no mundo evocado (Idem, 1992:68).

Todorov considera, portanto, as leituras poética e alegórica perigos para o estabelecimento do fantástico: a leitura conotativa desvia a atenção de um possível efeito de hesitação, em favor de uma visão polissêmica do texto. Assim, a metáfora – simbólica ou alegórica – acaba por dissolver qualquer tipo de dúvida entre uma explicação racional ou sobrenatural dos acontecimentos evocados.

Embora Todorov tenha feito, talvez, o melhor estudo sobre o fantástico tradicional, o teórico, às vezes, não parece claro quando interpreta as novas manifestações literárias decorrentes do gênero antigo.

Segundo ele, exemplo da nova tendência da “literatura do sobrenatural” é *A metamorfose*, de Franz Kafka. O estudioso acentua as divergências entre as obras fantásticas anteriores à história de Gregor Samsa: em *A metamorfose*, ocorre um crescendo que parte de uma tensão, provocada pela subversão do real, até culminar em um equilíbrio, pelo restabelecimento das leis naturais. Gradualmente, a hesitação é substituída pela aceitação do fenômeno sobrenatural pela personagem; o gênero, antes de Kafka, buscava evocar o real para atacá-lo com o sobrenatural ou o estranho (transgredindo as leis naturais); Agora, a narrativa cria um mundo regido por leis baseadas na dimensão onírica, não correspondendo com o real, de modo a estabelecer o absurdo, o bizarro.

Se considerarmos a hesitação como a *conditio sine qua non* do fantástico, deveríamos classificar *A metamorfose* nos parâmetros do maravilhoso e do alegórico. No entanto, Todorov não concorda com esta opinião, a princípio óbvia:

Ao contrário, em “A metamorfose”, trata-se realmente um acontecimento chocante, impossível, mas que acaba por se tornar paradoxalmente possível. Neste sentido, as narrativas de Kafka dependem ao mesmo tempo do maravilhoso e do estranho, são a coincidência de dois gêneros aparentemente incompatíveis. O sobrenatural se dá, e, no entanto, não deixa nunca de nos parecer inadmissível (Idem, 1992:180).

A revolução copernicana produzida por Kafka no gênero fantástico, estende-se a toda a literatura do século XX, já que o autor de Praga é um dos responsáveis pela crise do romance produzido até então, influenciando a obra de grandes autores que se seguiram.

Sobre isso, Rosenfeld (1994), no seu ensaio *Kafka e o romance moderno*, afirma que o escritor rompeu com o romance psicológico de tradição realista, exponenciado por Balzac, Stendhal, Flaubert e Dickens, dentre outros, primeiramente, por meio da criação de uma nova forma de narrar, fragmentária, sem linearidade, que o estudioso denominou “desfabulação”; outro recurso foi o da apresentação de heróis despersonalizados e, conseqüentemente, providos de pouca ou nenhuma profundidade psicológica.

O mundo caótico de Kafka rejeita uma narrativa composta pela ordem, formada coerentemente por uma estrutura narrativa munida de início, meio e fim. Ao contrário, a obra kafkiana é tomada pela sucessão de situações basicamente semelhantes, reiteradas ao extremo, nas quais o herói, entre a superação da tensão e a entrega, frustra-se na tentativa de alcançar

tanto uma quanto outra. A respeito disso, no ensaio *Kafka e kafkianos*, Rosenfeld (1973:227), afirma que

Os heróis (principalmente dos três romances) de fato querem conformar-se, querem ser aceitos pelos “poderes” (qualquer que seja a interpretação que lhes dê), querem ajustar-se por completo. Mas ao mesmo tempo não o conseguem. Os protagonistas de Kafka são elementos perturbadores, ainda quando tomam a forma de barata; não sabem pactuar e entrar em compromisso, por mais que o queiram. Daí resulta a negação do compromisso, a situação kafkiana do “herói” que oscila entre a auto-entrega e a auto-afirmação, ficando frustrados em ambos os sentidos.

As repetidas tentativas de “K.” de ingressar no castelo e socializar-se com os habitantes da aldeia, assim como a luta de “Joseph K.” com a justiça misteriosa de *O processo* representam bem o papel da reiteração na formação de uma circularidade no texto, a ponto de impedir a sua linearidade, como se, por meio das ações sempre recorrentes e malogradas, o herói estivesse parado no tempo e no espaço e o enredo estacasse.

Dessa maneira, pode-se afirmar que a desordem fabular (do ponto de vista tradicional) é a própria ordem na obra de Kafka, que é regida pelo absurdo. A atmosfera caótica em suas narrativas, portanto, é intencional. Uma fábula organizada dentro dos moldes do século XIX, por exemplo, cairia completamente inconveniente no universo ficcional kafkiano, já que, segundo Rosenfeld (1994:49) ela iria inserir no texto uma lógica diversa àquela instaurada por Kafka:

Uma vez que a visão de Kafka, expressa nos seus romances, é a de não haver uma ordem, pelo menos uma ordem penetrável por nossa inteligência, de modo que o mundo parece absurdo, ele não pode introduzir um encadeamento muito lógico e causal, porque isso iria desmentir o próprio intento desta obra. A desfabulação liga-se, portanto, ao próprio tema, ao tema de o mundo parecer absurdo. Se a ação fosse muito bem organizada, se ela estabelecesse uma ordem rigorosa de acontecimentos, ela estaria em contradição com a própria intenção da obra.

Para conferir o efeito de absurdo no herói (e também no leitor) diante do mundo, Rosenfeld (1994) cita um terceiro recurso usado por Kafka: a abolição do narrador onisciente. O texto kafkiano, geralmente apresentado sob a ótica de uma terceira pessoa, parte da visão limitada do herói e, a partir desse foco reduzido, o leitor participa do mesmo horizonte e das mesmas ignorâncias do protagonista. O resultado disso é a configuração de um tema caro a Kafka – o da alienação do homem ao mundo. A personagem kafkiana, sente-se confusa ante a força superior que a oprime e o universo impenetrável que a cerca, pois

Ignorando os mecanismos, os “heróis” não iniciados de Kafka se quedam perplexos ante a engrenagem misteriosa; eles não sabem explicar nada, não há tampouco narrador que explique isso para nós, de modo que ficamos tão perplexos com o próprio protagonista. (Rosenfeld, 1994:52)

Desse modo, a produção kafkiana acaba por subverter as relações temporais e espaciais nas narrativas, além de contrariar a lei da causalidade. Tal atitude não é gratuita em Kafka, pois ele, através de tais subversões, aliadas a momentos de imitação da realidade empírica do cotidiano, visa a “apresentar a imagem essencial do nosso mundo”, o que revela certa influência do Expressionismo em sua obra (**Idem**, 1994:56). No entanto, o que atrai mais a atenção de Rosenfeld é a maneira fria, calculista, burocrática e desumana de Kafka apresentar o seu mundo absurdo, discordando, nesse ponto da arte expressionista. Para o estudioso, a maneira sóbria e fria de Kafka narrar o hediondo, ainda que sugira um certo humor negro, é a mais adequada, pois acentua o desumano pela própria carência de uma acentuação melhor. Lançar mão da emoção significaria humanizar o desumano e, portanto, a fuga dos propósitos composicionais do autor.

A obra de Kafka parece, assim, instaurar um rompimento não somente com a estrutura do romance psicológico de fundo realista, como também revolucionar o fantástico abolindo a hesitação como requisito fundamental do gênero. Um dos principais estudiosos a abordar esse assunto e perceber a mudança crucial da literatura fantástica, a partir de Kafka, foi Sartre (1968) em *Aminadab ou do fantástico considerado como linguagem*. Ao analisar as obras kafkianas e as de Blanchot, o filósofo aponta uma inversão no que toca ao elemento fantástico presente na narrativa: nelas, o homem “normal” torna-se o único “fantástico” – e não os acontecimentos que contradizem as leis naturais do senso comum. Se considerarmos obras como *O processo* e *O castelo*, notaremos a realidade alterada em um universo cujas leis contrariam as premissas empíricológicas do mundo do leitor. O herói tenta compreendê-las, adaptar-se, mas é barrado em seu vão combate. O mundo criado por Kafka assemelha-se a um imenso escritório, regido por uma burocracia que gira em torno de si mesma: A personagem K. tenta, ao infinito, penetrar em um castelo misterioso, Joseph K. trabalha incansavelmente para inocentar-se de uma acusação que desconhece, feita por um tribunal bizarro, pertencente a uma justiça paralela, e acaba condenado à morte. A ação humana, portanto, torna-se viciosa, inútil. Instaura-se, então, o absurdo, que, para Sartre (1968:114) consiste na anulação dos meios, suplantados pelos fins:

O fantástico humano é a rebelião dos meios contra os fins, quer porque o objeto considerado se afirma ruidosamente como meio e nos oculta o seu fim pela própria violência dessa afirmação, quer porque nos envia para outro meio, este para outro, e assim sucessivamente até o infinito sem que nunca possamos descobrir o fim supremo, que por onde alguma interferência dos meios pertencentes a séries independentes nos deixa entrever uma imagem compósita e confusa de fins contraditórios.

Segundo Sartre, nesse mundo absurdo, onde somente o herói, “homem comum”, possui uma concepção meta-empírica similar a do leitor, “o fantástico torna-se a regra, não a exceção” (*Idem*, 1992:181). Assim, o protagonista, por ser uma pessoa comum – e justamente por isso, constitui-se como o ser fantástico, em contraposição a um mundo absurdo, estranho, sobrenatural. Dessa forma, instaura-se, na narrativa, o que Anders (1969:19), ao abordar a obra kafkiana, designa “trivialidade do grotesco”:

Em Kafka, o inquietante não são os objetos nem as ocorrências, mas o fato de que as criaturas reagem a eles descontraidamente, como se estivessem diante de objetos e acontecimentos normais. Não é circunstância de Gregor Samsa acordar de manhã transformado em barata, mas o fato de não ver nisso nada de surpreendente – a trivialidade do grotesco –, que torna a leitura aterrorizante.

A petrificação dos fins dominados pela monstruosidade dos meios, para Sartre, representa a própria atividade humana no mundo moderno. A obra de Kafka acaba sendo o reflexo do homem, seu mundo às avessas, uma metáfora do nosso mundo.

Nas narrativas de Kafka, a esterilidade do agir humano, reiterados, até perderem o seu sentido, sugerem a imagem de Sísifo, herói mítico condenado, por ter enganado os deuses, a uma pena cruel e enfadonha, conforme narra Homero na *Iliada*:

Eu vi ainda Sísifo, que padecia duros tormentos: empurrava com os dois braços uma enorme pedra. Firmando-se nas mãos e nos pés, ele empurra a pedra para o cimo de uma colina; mas, quando ia ultrapassar o topo, a massa arrastava-o para trás; de novo a impudente pedra rolava até a planície. De forças retesadas, ele recomeçava a empurrar, o suor escorria-lhe dos membros e o pó elevava-se em auréola em redor de sua cabeça. (*Iliada*, Canto XI, p. 131)

A figura de Sísifo, condenado ao absurdo, pode ser considerada uma metáfora da narrativa fantástica de Kafka, a contaminar as personagens, os protagonistas, o tempo e o espaço, de modo que cria um

universo mágico, destruído pela repetição tediosa de ações nulas, construindo-se a partir da ruína do mundo ficcional e do herói. Gregor Samsa, Joseph K. e K. são sísifos, cujas existências em cada narrativa depende do absurdo e do malogro de suas ações.

No ensaio *O mito de Sísifo*, Albert Camus, embora considere a personagem mítica um herói do absurdo, cujo sentimento traduz-se no “divórcio entre o homem e a sua vida, entre o ator e o seu cenário” (Camus, s.d.:19), acredita em um “Sísifo feliz”, consciente da realidade de morte que o cerca, mas desejoso de viver e transformar o mundo:

Deixo Sísifo no sopé da montanha! Encontramos sempre o nosso fardo. Mas Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e levanta os rochedos. Ele também julga que tudo está bem. Esse universo enfim sem dono não lhe parece estéril nem fútil. Cada grão dessa pedra, cada estilhaço mineral dessa montanha cheia de noite, forma por si só um mundo. A própria luta para atingir os píncaros basta para encher um coração de homem. É preciso imaginar Sísifo feliz. (**Idem**, p. 116)

O Sísifo kafkiano, entretanto, não corresponde ao de Camus. Em Kafka, as tentativas frustradas de comunicação, a luta do herói contra o fado ou mesmo a repetição dos seus gestos de rebeldia ou de entrega à sina, imposta pelo universo absurdo, redundam sempre no fracasso, na ausência de sentido, no nada. Portanto, parodiando Camus, é impossível imaginar um Sísifo feliz na literatura fantástica de Kafka.

Dessa forma, a partir de Kafka, a literatura fantástica do século XX, abandona o enfoque do sobrenatural para centrar-se na condição humana, e no absurdo que tal condição implica, inserindo-se, portanto, de alguma maneira, no complexo pensamento humanista contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERS, Günter. *Kafka: pró e contra*. São Paulo:

Perspectiva, 1969.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo: Ensaio sobre o Absurdo*. Lisboa: LBL, s.d.

HOMERO. *Iliada*. 2.ed. Sintra: Europa-América, s.d.

ROSELFELD, Anatol. *À procura do mito perdido: notas sobre a crise do romance psicológico*. In. _____. *Letras e leituras*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. *Kafka e o romance moderno*. In. _____. *Letras e leituras*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. *Kafka e kafkianos*. In. _____. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SARTRE, Jean-Paul. *Aminadab ou o fantástico considerado como linguagem*. In. _____. *Situações I*. Lisboa: Europa-América, 1968.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

PRÁTICA DOCENTE E LITERATURA: formação de leitor

Alexandra Santos Pinheiro¹

RESUMO: Quando pensamos na “crise da leitura” e na crise do ensino de Literatura na escola, debates que circulam entre nós desde o final da década de 70, fica difícil acreditar que a prática de leitura de livros, principalmente os literários, tenha sido, em outros séculos, motivo de preocupações. Como nos mostra a pesquisa de Márcia Abreu (2006), houve época em que o próprio ato de ler era visto, por estudiosos europeus, como prejudicial à saúde, podendo, inclusive, levar à loucura. Na época, os que combatiam a prática de leitura foram confrontados por adeptos que afirmaram a sua eficácia para o desenvolvimento humano. Para os favoráveis à prática de leitura, todavia, fazia-se necessário instruir sobre como ler e o que ler. Hoje, no século XXI, há um significativo número de teóricos que pensam a questão da leitura nos ensinamentos fundamental e médio, como selecionar os livros? Como trabalhar a Literatura em sala de aula? O que ocorre, todavia, é que entre a Literatura e os alunos existe o mediador, o professor/a, que, muitas vezes, não pode ser considerado um leitor. É desse professor, visto por nós como o principal mediador da formação do leitor, que o presente texto vai tratar.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura, Ensino, Leitor.

“O pedagogismo é acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo.” (Eni Orlandi)

Talvez devêssemos pensar que a (não) leitura é uma questão que não passa apenas a questão pedagógica, pois, se assim fosse, a diversidade de obras que ensina a “ensinar a ler” já a teria solucionado. A história da leitura demonstra que esse assunto envolve poder político, poder econômico e poder social. A história da leitura, vale lembrar, também é marcada, como elucidada o trabalho de Márcia Abreu (2006), pela censura, ou seja, pelo poder de definir o que podia e o que não podia ser impresso. Pelo que consta em sua história, é compreensível que a questão ainda seja discutida.

A concepção de literatura, por sua vez, relaciona-se, diretamente com a questão da leitura, já que a entendemos como um processo de construção de sentidos. Como afirma Vernier, “escrever, como ler, é sempre lançar questões à linguagem, às normas estéticas estabelecidas”. Antonio

Candido afirma que a Literatura tem a capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, derivando, entre suas funções, a de “satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade e ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser” (Cf. *Ciência e Cultura*). Pela importância que acreditamos ter a Literatura, observamos que ela merece uma discussão contínua, na medida em que, tanto o fato literário como a crítica e a teoria que dela se ocupam estão ligados ao momento histórico em que são produzidos. Portanto, o presente trabalho avaliará o ensino da Literatura pela perspectiva do trabalho docente, mostrando que a disciplina é amparada (mesmo que de forma superficial, como veremos) pelos Parâmetros Curriculares e, por outro lado, fragmentada no Livro Didático, um dos principais recursos do professor. Partimos do pressuposto que sem a formação de professores leitores, o ensino de Literatura fica comprometido e, o aluno, condicionado a ler apenas fragmentos literários nos livros didáticos.

A proposta dos Parâmetros Curriculares (2002) para o Ensino de Literatura, vistos como uma forma de reunir as ações que visam a melhoria da qualidade da educação. Os parâmetros não negam, como é indicado na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais, que o problema do ensino no Brasil não se resume a ações educativas, mas também à falta de inventivo financeiro aos professores, à situação econômica da maioria dos alunos da rede pública, à estrutura escolar (bibliotecas, salas de aula, quadras esportivas, etc). Acreditamos que, para o ensino de Literatura, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao mesmo tempo em que representam uma conquista, também sugerem ponderações. A introdução aos Parâmetros para 5^a a 8^a série lembra a importância de a equipe escolar conhecer o contexto social, histórico e econômico em que os alunos estão inseridos, para, desta forma, compreenderem seus anseios, contribuindo para que os educandos vivenciem, de maneira saudável, o seu momento presente. As aulas de literatura no Ensino Médio constituem um exemplo prático dessa observação feita nos Parâmetros. Diferentemente da proposta que deseja trabalhar a experiência atual dos educandos presentes nos novos ordenamentos pedagógicos, a Literatura é estudada como uma preparação para o vestibular, o contato com o texto literário é substituído pelo resumo e a discussão da obra pela síntese da época e das características da escola literária que integra o seu autor. Desta forma, no Ensino Médio, a Literatura só existe condicionada às exigências do vestibular e não como fonte de conhecimento subjetivo, psicológico, cognitivo, social...

Quando trata da linguagem, os Parâmetros demonstram a interdisciplinaridade que a envolve, lembrando que várias áreas do conhecimento buscam na linguagem o suporte para seus objetos de estudo.

De acordo com os Parâmetros, a linguagem só pode ser estudada em sua interação social, só existe enquanto expressão comunicativa entre os sujeitos. O efetivo ensino de Literatura pode atender a essa expectativa. A Literatura é por natureza interdisciplinar, está inserida em um tempo e é escrita a partir de um enfoque histórico, social e político. A Literatura também é a prova de que a linguagem só existe enquanto interação social, pois é escrita por alguém que deseja ser compreendido pelo outro, sem a relação entre autor, texto e leitor não há Literatura. Mesmo compreendendo que os Parâmetros não são (e não pretendem ser) a solução definitiva para o problema do Ensino de Literatura e para a crise da leitura, sentimos falta de um maior destaque à disciplina e a sua importância para a formação do sujeito social e ético.

Maria Alice Faria lembra que o PCN dedica um pouco mais de uma página ao ensino de Literatura, e enfatiza apenas o seu aspecto lingüístico e formal. Para a autora, os Parâmetros propõem um Ensino de Literatura pautado em obras que proporcionam uma “leitura erudita”, ou seja, preocupada mais com as obras consagradas pelo cânone e em fazer com que escolas literárias sejam memorizadas. Outro aspecto destacado pela autora é o fato dos parâmetros não privilegiarem a “leitura comum”, aquela que é feita a partir da livre escolha do aluno, com a interpretação dos sentidos do texto e não com memorizações estilísticas e históricas. O ensino erudito da Literatura não condiz com o artigo III da LDBM n. 9394/96, que sinaliza para o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (FARIA, 1999, p. 12).

Como demonstramos na introdução desse texto, a Literatura é uma disciplina interdisciplinar, a partir dela é possível desenvolver análise histórica, sociológica, antropológica, dentre outras áreas. O texto literário, além de cumprir a sua função interdisciplinar, também é valorizado como instrumento de formação humana e crítica. Nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa consta que o Ensino da Linguagem (Gramática, Redação, Literatura) deve propiciar a formação ética e o pensamento intelectual, conforme a LDBM n. 9394/96, mas quando investigamos as poucas páginas dedicadas ao Ensino de Literatura, percebemos que algumas visões ainda estão equivocadas. Os PCNs (2002), por exemplo, alertam para a necessidade de se trabalhar o texto literário sem priorizar as informações sobre época, estilo, escolas literárias, mas sim, buscar articular conhecimentos a partir da própria obra. Em outro momento, dá margem para que o ensino tradicional de escolas literárias se repita, já que afirma que o aluno “deve saber” identificar as características do período em que a obra está inserida.

Não pretendemos recusar a idéia da importância de se contextualizar o livro literário, debatemos apenas o fim a que se serve o ensino da Literatura e a defesa de que o texto e a discussão de suas possíveis interpretações devem receber maior destaque. Observamos que essa questão ainda não foi bem definida pelos Parâmetros e pelos próprios professores e acreditamos, ainda, que as contradições encontradas nos Parâmetros merecem ser discutidas para que a prática do Ensino de Literatura esteja livre de interpretações errôneas. *As Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, publicadas em 2006, lembra que há no Ensino Médio um baixo número de leitores de textos ficcionais. A Secretaria da Educação Básica acredita que isso ocorre porque no Ensino Fundamental os alunos ainda apreciam histórias ficcionais e o mercado oferece uma diversidade de obras com linguagem apropriada a essa fase. Já no Ensino Médio, a obra é substituída pelo resumo e a interpretação pela memorização de nomes de autores e de escolas literárias. Para essa questão, as *Orientações Curriculares* propõem que a leitura de obras de Literatura de Língua Portuguesa seja realizada na íntegra e que ao lado dessas obras o aluno possa interpretar gêneros literários que estejam próximos à sua experiência de mundo, como as letras de música, por exemplo.

Regina Zilberman (1988) também aponta outras contradições encontradas nos Parâmetros. Para a autora, a ênfase dada ao ensino da língua como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística poderia significar uma ruptura com o ensino tradicional, mas um olhar atento, de acordo com Zilberman, pode conduzir o ensino da língua, caso se prenda em demasia à meta de oferecer “um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”, como desejava o antigo ensino de retórica, que tinha uma concepção apenas pragmática e utilitária da língua.

Percebemos, então, que apesar de alguns pontos dos Parâmetros merecerem uma maior discussão, é inegável que, de forma geral, ele passou a tratar a Literatura como disciplina importante na formação dos alunos, no entanto, ainda dá margem para que o ensino da Literatura ainda seja pautado, principalmente no Ensino Médio, na memorização de datas, autores, escolas literárias. Mas seria ingenuidade afirmar que alguns professores resumam a aula de Língua Portuguesa ao estudo da gramática, da redação e da interpretação de texto por causa das contradições dos Parâmetros. Da mesma forma que a leitura está presa a uma história de censura e de equívocos, o ensino de Literatura está comprometido pela grade curricular dos cursos de Letras, pelo não comprometimento de alguns docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com a leitura; pelos

salários desestimulantes dos educadores, pela injusta distribuição de renda praticada no Brasil, dentre outros elementos.

Se por um lado a Literatura precisa vencer vários obstáculos, por outro, os inúmeros relatos de experiências positivas de leitores, os livros teóricos sobre o Ensino de Literatura, a formação continuada proposta por órgãos federais, estaduais e municipais indicam que teóricos e professores ainda vêm na Literatura um meio de transformar o homem e a sociedade. Nesse sentido, acreditamos que os cursos de licenciatura, especialmente o de Letras, poderia contribuir para que os acadêmicos tivessem a oportunidade de refletir sobre a rede que envolve a questão da leitura e do ensino de literatura no Brasil. Como observamos, os parâmetros abrem um espaço pequeno para o debate do ensino de Literatura, já os cursos de Letras, de certa forma, colaboram para que o ensino dessa disciplina permaneça equívocado. Os graduados em Letras costumam cumprir uma considerável carga horária das disciplinas de Teoria Literária, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa e, em algumas instituições, de Literatura Comparada. Entretanto, quando vão exercer sua profissão, não conseguem estabelecer relação entre esses conhecimentos e sua prática docente. Como utilizar os debates de Teoria e Historiografia literária para formar leitores? Ao invés de procurar respostas, adota-se a prática proposta pelos livros didáticos, pautada, como enfatizamos anteriormente, pelo estudo fragmentado do texto literário.

Não pretendemos aqui considerar o professor como o único responsável pela falta da prática de leitura entre crianças e adolescentes. Apenas gostaríamos de chamar a atenção para os fatores que dificultam o trabalho de formação de leitores. Dentre os fatores, trazemos ao debate a formação universitária do professor de Língua Portuguesa e a trajetória de vida desses profissionais, marcada, na maioria das vezes, pela ausência de leitura literária. Seria ingenuidade não destacar que outros aspectos dificultam a formação de leitores, como a questão tecnológica, por exemplo. Já que diante de uma sociedade tão tecnológica, com importantes descobertas científicas, em que o indivíduo, na mais tenra idade, tem acesso à internet e a partir dela ouve música, joga, assiste a filmes, conhece lugares e pessoas, por que insistir na Literatura (no livro literário)? Por que se empenhar para que nossos alunos (e nós também) tenham na obra literária uma opção para o prazer, para o conhecimento e para a formação subjetiva e social? Nas palavras de Roland Barthes encontramos um primeiro argumento em defesa da permanência ou da implantação da leitura literária: “Se, por não sei que de excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina

literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (Roland Barthes, s/d).

A afirmação do estudioso pode ser sustentada, inclusive, com a Teoria da Literatura Comparada, responsável por mostrar o quanto tênue é a fronteira entre a Literatura e outras áreas do saber: pintura, música, antropologia, sociologia, psicologia, História, etc. Mas nem o depoimento de Barthes nem a Literatura Comparada são suficientes para amenizar a chamada crise de leitura debatida no Brasil desde a década de 70 do século XX. Regina Zilberman mostra algumas contradições em relação à chamada crise de leitura. De acordo com sua pesquisa, nos anos 70, quando iniciaram efetivamente as reflexões sobre a (não) leitura, acontecia o crescimento da população urbana, decorrente da oferta de trabalho nas indústrias. Esse aumento da população urbana, por sua vez, exige uma reformulação da estrutura escolar, devido a ampliação do número de alunos. Assim, dentre as novas propostas pela reforma de ensino instituída na nesse período, o texto literário ganha destaque em sala de aula, as editoras passam a investir na publicação de obras infantis e um elevado número de livros passa a circular nos acervos escolares.

O apontamento histórico que apresentamos demonstra que, aparentemente, não há lugar para a chamada crise de leitura. Se houve o aumento do público leitor e a ampliação na oferta de obras literárias, onde estaria a crise? De acordo com Zilberman, a contradição instalava-se na recusa à leitura. O público leitor, em potencial, não demonstrava interesse pela leitura das obras literárias, preferindo o contato com o computador. Essa recusa, infelizmente, ainda é a motivação para o debate acerca do ensino de Literatura. A diferença é que ao debate são acrescidos outros (não) leitores: os professores e a família.

Nos cursos de formação de professores, insistentemente lembramos que só ensinamos o que sabemos e que com as crianças e adolescentes a política do “faça o que eu digo não o que eu faço” não emplaca. Mesmo assim, é comum ouvirmos depoimentos em que os professores colocam-se como sujeitos desmotivados financeiramente e desvalorizados demais para trocar a novela das oito por uma Literatura: “é minha hora de lazer”, afirmou, no ano passado, uma professora da 4ª série, do município onde trabalhávamos. De certa forma, essa professora tem razão. Embora a obra literária possa, como aponta Antonio Candido, contribuir para refletir sobre a vida e o mundo, oferecendo mecanismos para compreender nossas subjetividades, nossas alteridades, a questão da sexualidade, da morte e da ética, para citar apenas alguns pontos, o ato de ler é um processo trabalhoso que exige “esforço, treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p. 23).

Talvez a resposta do professor possa ser justificada pela definição de leitura realizada por Eni Orlandi. Pela visão da Análise do Discurso, a autora a define como “compreensão não apenas decodificação” (2006, p. 39). A leitura seria o momento crítico da construção do texto, um processo de interação verbal que faz desencadear a assimilação dos sentidos. O leitor, por sua vez, é aquele que consegue atribuir sentido a um diversificado número de livros. É leitor aquele que, devido à familiaridade com o texto escrito (citaremos apenas o escrito por ser ele o foco de nossa reflexão) consegue diferenciar os tipos de gêneros literários e não literários e os motivos que o levam a escolher uma leitura em detrimento da outra.

É por isso que o professor citado anteriormente tinha razão ao distanciar leitura de prazer. Para que a leitura seja inserida como uma forma de aproveitar o tempo livre, ou seja, para que seja vista como lazer, faz-se necessário que o indivíduo torne-se um leitor e esse processo, como vimos, exige esforço, treino e dedicação. É necessário saber por que lemos, precisamos atribuir sentido ao que lemos, e isso exige prática, treino, acúmulo de informação, raciocínio. A arte literária, se observada pela afirmação de Barthes, deveria fazer parte do ambiente familiar e escolar desde os primeiros meses de vida. Essa afirmação pode parecer utópica, mas não é. Ela está fundamentada em um referencial teórico que nos permite acreditar que a democratização do ensino exigiria um repensar sobre nossa história sócio-econômica de exclusão.

Sobre o debate em torno do ensino de Literatura, a problemática mais simples de ser resolvida é a que valida a sua inserção na sala de aula, porque além de contarmos com um arcabouço teórico que sustenta a sua importância para a formação ética, psicológica e cognitiva do cidadão, a temos também amparada, como vimos, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O complicador é convencer os professores a se tornarem leitores para contribuir de forma significativa na formação de alunos leitores. Essa é uma questão que exige de nós uma compreensão sócio-histórica que envolve o professor (não) leitor; exige, ainda, discutir a injusta distribuição de renda praticada no Brasil. Não é possível atribuir ao educador a culpa pela falta de uma política escolar que priorize a leitura para formação dos alunos, mas, por outro lado, não podemos pensar em políticas de leitura se o mediador entre o livro e o educando demonstra pouca ou quase nenhuma familiaridade com a leitura.

Como afirmamos anteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Literatura é colocada ao lado do ensino da gramática e da redação, numa proposta de se trabalhar a linguagem em toda sua complexidade, evitando a fragmentação proposta pela lei 5692/71. Nesse sentido, a Literatura contribuiria para desenvolver nos estudantes todas as

competências e habilidades estipuladas pelos PCN: representação e comunicação; Investigação e compreensão; contextualização sócio-cultural. Um olhar mais atento às propostas curriculares, todavia, indica que o conteúdo pretendido para o Ensino de Literatura não possibilita desenvolver a competência da expressão e interpretação do texto. Como demonstram as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, o texto literário é secundário, o foco principal é dado à história, às escolas e às tendências literárias. Marisa Lajolo também aponta para a necessidade de se discutir a historiografia do texto e tratar das críticas feitas a uma determinada obra, mas lembra que essas questões não devem substituir a leitura e a interpretação da obra literária: “é fundamental interpretá-lo, perceber os impasses individuais (leitor com ele mesmo) e sociais que a obra oferece”(LAJOLO, 2002, p. 23).

Mesmo que a proposta dos Parâmetros Curriculares precise ser repensada em relação ao Ensino de Literatura, a disciplina está lá, apresentada como importante instrumento de formação do indivíduo. O problema é que quando o professor atua em sala, ele, geralmente, baseia-se nos fragmentos literários encontrados nos livros didáticos e na síntese das características literárias na qual determinado autor e obra estão inseridos. Mas como formar professores leitores? Quem trabalha com formação continuada sabe que a tarefa não é das mais simples. Nos cursos, eles esperam “receitas” de como ensinar: “Como fazer com que os alunos gostem de poesia?”; “como trabalhar o Romantismo com jovens do século XXI?”. Perguntas desse tipo poderiam encher folhas de papel, a resposta a elas costuma ser dada a partir de uma única pergunta: “Qual o último livro literário você leu?” Como geralmente são poucos os que se lembram do último título lido, o encontro começa com o tema “a importância do professor leitor”. Vale retomar a importância do Estágio Supervisionado em Literatura. Nessa disciplina, os estagiários podem ser orientados em projetos de extensão e pesquisa que lhes possibilite perceber a diferença entre um professor leitor e um professor não leitor. Se conseguirmos que eles adotem a postura do professor leitor, teremos novos aliados na construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Pelas ponderações levantadas até o momento já percebemos a principal direção metodológica para o Ensino de Literatura, a formação de professores leitores para que a leitura do texto literário entre os alunos aconteça de forma significativa. Marisa Lajolo lembra que em nome da “motivação”, as obras literárias são, muitas vezes, dadas de forma equivocada na sala de aula. A autora ressalta que o primeiro contato com o texto literário deve ser a partir da leitura dele, não de seus fragmentos. Dramatizações, perguntas sobre o enredo, sobre a época, palavras cruzadas

e outras atividades não devem substituir a leitura individual. Não queremos entrar em todos os procedimentos metodológicos para que o Ensino de Literatura se concretize em sala de aula, apenas citaremos a pesquisa de Glória Bordini (1988) para mostrar que há fundamentações teóricas que possibilitam ao educador se sentir seguro com o ensino da disciplina. Os passos que antecedem a leitura integral da obra literária sugeridos por Maria da Glória Bordini são: o professor deve proceder à seleção das obras, considerando a idade e o interesse de um determinado grupo de alunos. Nesse sentido, a faixa-etária que nos interessa seria a dos 9 aos 17 anos. Esse período corresponde ao processo em que, aos poucos, a criança começa a romper com o estágio de fantasia e vai exigindo leituras com conteúdo intelectual, como, por exemplo, a literatura engajada e os romances históricos. Respeitar a faixa-etária e compreender os interesses que norteiam cada fase seria, então, um primeiro procedimento metodológico para o trabalho com a leitura; o segundo seria oferecer a eles a leitura individual do texto e, em seguida oportunizar a expressão das impressões que o texto oferece. A autora segue com várias sugestões de atividades, mas enfatiza que nenhuma delas será bem sucedida se, durante a seleção das obras, o professor não tiver o seu momento individual de leitura.

Se ensinar Literatura exige a prática de leitura por parte do docente e o conhecimento teórico para a análise literária, atribuímos, então, à disciplina de Estágio Supervisionado em Literatura uma função similar ao do professor responsável por formar leitores nos Ensinos Fundamental e Médio. Trata-se do momento de oportunizar ao acadêmico uma reflexão sobre a sua trajetória de leitor literário e despertar, nos que não se encontraram com o livro, o desejo de principiar a sua formação, pois, repetimos, só teremos a efetivação do Ensino de Literatura nas escolas se formarmos professores leitores. Portanto, a prática de leitura em sala de aula só pode ser atingida a partir de uma reflexão pautada num referencial teórico que sustente a importância da Literatura para a formação social, psicológica e cognitiva do cidadão e que corrobore para que o professor tenha uma prática docente sustentada por pesquisa. Assim, fica acertada a teia que sustenta o Ensino de Literatura: políticas públicas, professor leitor, leitura de texto e não de fragmento. Ficamos na torcida para que essa malha origine cidadãos leitores, aqueles que se inserem politicamente, que se compreendem como agentes históricos, que se transformam e transformam a realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

AVERBUCK, Lígia. (Org.). *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo: Nobel, 1984.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, s/d.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, v. 24. n. 9, p. 803-809, set. 1972.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZIBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte:

CEALE; Autêntica, 2005.

NOTAS

¹ Professora adjunta do colegiado de Letras – Unioeste - Marechal Candido Rondon. alexpin24@yahoo.com.br.

LÍNGUA ORAL E LÍNGUA ESCRITA: qual “padrão” ensinar?

Clóvis Alencar Butzge^v

RESUMO: Para os estudiosos da sociolinguística, *língua oral* e *língua escrita* devem ser compreendidas como realizações diferentes. Da mesma forma, essa área da linguística entende que o ensino de língua materna deve pressupor o ensino da “norma padrão”, porém, diferentemente do que propõe o ensino tradicional (baseado na prescrição do uso de uma variante apenas, comumente chamada de a “forma correta”). Frente a essa responsabilidade do professor de língua materna de ensinar “o padrão”, fica a pergunta: qual é o padrão do português falado (ou “norma culta”) que deve ser utilizado? E, qual o padrão do português escrito? E mais, é possível dominar as duas formas, como numa espécie de “bidialetalismo” sem que haja interferências? Sobre essas questões, serão apresentadas algumas propostas de sociolinguistas envolvidos com o ensino de língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Variação Linguística; Ensino de Língua.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, a disciplina de Língua Portuguesa, no Brasil, privilegiou o ensino gramatical normativo do português. Concebia-se que o sujeito dominando a estrutura prescrita pela gramática normativa também dominaria plenamente o uso da língua oral e escrita.

Novas teorias linguísticas, formuladas nas universidades, em especial as que concebem a língua como de natureza heterogênea (variável) e como o lugar da interação social, passaram a propor um ensino de língua menos estruturalista e mais voltado para as diversas possibilidades de realização que a língua oferece ao falante/escritor.

A Sociolinguística tem papel decisivo nesta mudança de concepção, porém, às vezes, a sua proposta de estudar/ensinar a língua como heterogênea e em constante mudança é mal compreendida e, por muitos, interpretada como o abandono do ensino da norma padrão.

Basta consultarmos o que falam alguns dos defensores dessa nova perspectiva de ensino de língua para constatarmos que não está sendo posto em “xeque” o ensino da norma padrão:

- Possenti (1997, p. 17): “o objetivo da escola é ensinar o português padrão”.

- Geraldi (1997, p. 45): “o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão”.
- Soares (1994, p. 49): “falantes de dialetos não-padrão devem aprender o dialeto-padrão, para usá-lo nas situações em que ele é requerido”.

São outras as questões que permeiam esse embate, como por exemplo: qual padrão deve ser ensinado? Somente a norma prescritiva deve ser enfocada pela escola? Sempre falamos e escrevemos da mesma forma?

Tentaremos, na seqüência deste artigo, definir alguns conceitos e analisar algumas propostas de ensino que fujam ao exclusivismo da gramática normativa, mas que, nem por isso, abdicuem do ensino de uma norma padrão do português.

O QUE É NORMA PADRÃO? QUE PADRÃO ENSINAR?

O conceito tradicional de norma padrão confunde-se com o conceito de gramática prescritiva, materializado nos livros de gramática escolar. Nas palavras de Possenti (1997, p. 64), a norma padrão é o

conjunto de regras *que devem ser* seguidas (...) esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a ‘falar e escrever *corretamente*’. Para tanto, apresentam um conjunto de regras, relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral).

A instituição dessa norma não se dá (ou se deu) através de uma construção científica lingüística, mas sim a partir de uma soma de fatores histórico-políticos, muito mais voltados a objetivos de poder do que necessariamente de entendimento e ensino de uma variedade padrão aos falantes/escritores de língua portuguesa. Gnerre apud Geraldi (1997, p. 43), elenca os seguintes fatores presentes na instituição de uma variedade lingüística como a “norma padrão” de uma língua:

- a associação dessa variedade à modalidade escrita;
- a associação dessa variedade à tradição gramatical;
- a dicionarização dos signos dessa variedade;
- a consideração dessa variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Não por acaso, a norma padrão da língua portuguesa é a sistematização da variedade usada pelas elites sócio-econômicas. E, em função do conservadorismo de gramáticos e mesmo da sociedade brasileira,

de uma elite que já não existe mais. Basta observar a insistência em autores literários do século XIX (componentes da elite sócio-econômica da época) como exemplo desta variedade, em detrimento de autores contemporâneos.

Assim, uma concepção “mais científica” de norma padrão, como a apresentada por Bagno (2000, p. 175-176) - “a norma padrão se modifica com o tempo, (...) o *normal* se torna *normativo* (assim como o *legítimo*, pela pressão da sociedade, se torna *legal*) - acaba por dar lugar a uma concepção conservadora e a-científica. Esta concepção, defendida nas gramáticas normativas e nos comandos paragramaticais, é definida da seguinte forma por Bagno (2000, p. 151):

- uma *monoglossia*: uma só língua digna desse nome;
- uma *homoglossia*: uma língua uniforme, homogênea, imutável;
- uma *ortoglossia*: uma língua correta e, por conseguinte, boa/bonita.

Essa constituição da norma padrão tradicional permite-nos afirmar que não se trata de uma *variedade* da língua, mas sim um *ideal* da língua. Da mesma forma, não se ensina na escola a *língua padrão*, *variedade padrão* ou *dialeto padrão*, mas a *norma padrão*:

A norma-padrão não faz parte da língua, isto é, não é uma das variedades lingüísticas empiricamente observáveis no uso dos falantes em comunidade. Ela é um construto sociocultural, uma **norma** no sentido mais **jurídico** do termo (...). Por isso, não é correto usar os termos “língua-padrão”, “variedade padrão”, “dialeto-padrão”, porque não existe língua, variedade e dialeto sem falantes reais... (Bagno, 2007, p. 98)

Da mesma forma, a *norma padrão* não pode ser confundida com a *norma culta*. Conforme Faraco apud Bagno (2007, p. 105);

(...) a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma lingüística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social.

Portanto, enquanto a *norma padrão* é a prescrição historicamente instituída a partir da variedade da elite, a *norma culta* é a variedade contemporânea da língua usada pelos grupos elitizados. É importante ressaltar o preconceito presente nesta denominação, pois sendo a variedade de prestígio das camadas elitizadas classificada como *culta*, o que seriam as demais variedades da língua, *incultas*?

Sobre isso, Faraco apud Bagno (2007, p. 104-105) argumenta que

O qualificativo “culto” (...) tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. (...)

Contudo, não há grupo humano sem cultura.

Dessa forma, é importante fugir a essa qualificação. A proposta de Bagno (2007, p. 105) pode ser uma alternativa:

Para tentar fugir desses problemas é que proponho substituir a expressão “norma culta” por **variedades prestigiadas** e chamar a “norma popular” ou “vernáculo” de **variedades estigmatizadas**.

Percebe-se nessa proposta que o autor, além de abdicar das expressões “norma” e “culto/popular”, também passa a utilizar o plural em “variedades” e “prestigiadas/desprestigiadas”. Nessa classificação, fica evidenciada a heterogeneidade da língua e também a forte avaliação social que recai sobre as variedades.

A título de exemplo, sobre a diferença entre *norma padrão*, *variedades prestigiadas* e *variedades estigmatizadas*, podemos analisar o caso da concordância verbal. Segundo uma das incontáveis gramáticas normativas disponibilizadas na internet,

Estudar a concordância verbal é, basicamente, estudar o sujeito, pois é com este que o verbo concorda. Se o sujeito estiver no singular, o verbo também o estará; se o sujeito estiver no plural, o mesmo acontece com o verbo. (Brasil Escola, 2008)

Agora observemos dois exemplos de realização da concordância nominal em situação “real”:

a) Falta ao governo FH decisões corajosas e firmes... (*O Estado de S. Paulo*, 17/9/1995)

b) *Os alunos falta muito à aula.*

Enquanto que no exemplo “a” - retirado de um dos maiores e mais conservadores jornais do país (inclusive com relação ao uso da língua portuguesa) - o sujeito da oração (*decisões corajosas e firmes*) “concorda” com o verbo (*falta*); no exemplo “b” - comumente ouvido entre alunos da escola pública - o sujeito (*os alunos*) “concorda” com o verbo (*falta*) da mesma forma! Ironias à parte, nenhum dos dois exemplos “segue” a

prescrição da gramática normativa, no entanto não é necessário dizer qual dos dois é estigmatizado e qual é prestigiado.

Frente a essas diferenças, pergunta-se: que padrão ensinar? O padrão tradicional, cristalizado e autoritário? Ou uma norma padrão que reflita os usos contemporâneos, atualizada pela normalização do uso? Bagno (2000, p. 176) defende “a incorporação à *norma-padrão* de usos lingüísticos já comprovadamente consagrados na fala e na escrita da grande maioria dos falantes, inclusive os chamados *cultos*.”

Na mesma corrente, Perini (1993, p. 86) argumenta que a norma padrão atual pode ser descrita a partir da linguagem técnica e jornalística, em detrimento de textos literários:

Deixemos de lado, por ora, os textos literários e voltemo-nos para outro tipo de textos: a linguagem técnica e jornalística, encontrada, por exemplo, nas revistas semanais, nos jornais, nos livros didáticos e científicos. Ora, examinando esses textos, encontraremos uma grande uniformidade gramatical: não só as formas e construções encontradas nos jornais e revistas são as mesmas dos compêndios e livros científicos, mas também não se percebem variações regionais marcantes (...) existe um português-padrão altamente uniforme do País; e podemos contar encontrá-lo nos textos jornalísticos e técnicos.

Essa proposta, é claro, prevê, por um lado, um grande esforço descritivo, a fim de atualizar (ou substituir) a norma padrão tradicional; por outro lado, estimula o contato dos alunos com toda forma de gêneros textuais atuais (o que não implica no abandono dos textos mais antigos).

O TRATAMENTO DA VARIAÇÃO

Espera-se ter ficado claro que as aulas de português não devem fugir ao ensino de uma norma padrão da língua, porém sem desconsiderar a heterogeneidade da língua e também que a norma padrão deve contemplar os usos lingüísticos contemporâneos.

Especialmente os alunos que em seu cotidiano possuem pouco contato com a “cultura letrada” a escola precisa contemplar com o ensino das variedades de prestígio. Para Possenti (1997, p. 18-20):

... os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever. (...) Qualquer pessoa, principalmente se for criança, aprende com velocidade muito grande outras formas de falar, sejam elas outros dialetos ou outras línguas, desde que expostas consistentemente a elas. (...) Do ponto de vista da escola, trata-se em especial (...) da aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da

leitura. (...) Uma das medidas para que esse grau de utilização (...) possa ser atingindo é escrever e ler constantemente, inclusive nas aulas de português.

Oferecer ao aluno a possibilidade de dominar a norma padrão não significa que ele tenha que, obrigatoriamente, abandonar seu falar comunitário, mas sim identificar as situações em que cada variedade que domine seja a mais adequada às suas necessidades. Lemle apud Soares (1994, p. 48), defende que o papel da escola não é

... fazer com que os educandos abandonem o uso de sua gramática ‘errada’ para a substituírem pela gramática ‘certa’, e sim a de auxiliá-los a adquirirem, como se fora uma segunda língua, competência no uso das formas lingüísticas da norma socialmente prestigiada, à guisa de um acréscimo aos usos lingüísticos regionais e coloquiais que já dominam. A noção essencial aí é a de adequação: existem usos adequados a um dado ato de comunicação verbal, e usos que são socialmente estigmatizados quando usados fora do contexto apropriado.

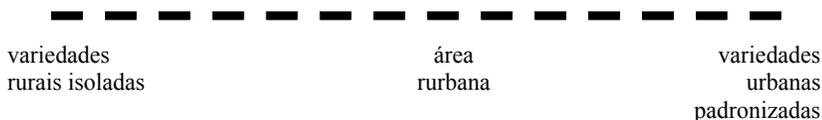
A simples exposição às diferentes variedades lingüísticas, certamente, não é suficiente para que o domínio das diferenças e do uso se concretize. Para conseguir isso, Geraldí (1999, p. 69) propõe a seguinte prática:

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra (...), mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nesses processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos e, por isso mesmo, novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las.

Além da compreensão de que as variedades não devem ser excludentes, é importante também dispensar um tratamento mais complexo à variação lingüística, fugindo aos binômios reducionistas e preconceituosos como *culto x inculto*.

Bortoni-Ricardo propõe a análise do português do Brasil a partir dos contínuos de variação, os quais podem dar uma descrição da língua mais próxima do seu uso “real”. Os contínuos, propostos por Bortoni-Ricardo (2004, p. 51-70) compõem-se de três variáveis: urbanização, oralidade-letramento e monitoração estilística e podem ser sistematizados da seguinte forma:

CONTÍNUO DE URBANIZAÇÃO



CONTÍNUO DE ORALIDADE-LETRAMENTO



CONTÍNUO DE MONITORAÇÃO ESTILÍSTICA



Analisar os registros lingüísticos pela ótica proposta por Bortoni-Ricardo quebra com o “maniqueísmo” do *bom x mal, certo x errado* e revela que o falar/escrever é condicionado por diversos fatores e que o mesmo sujeito pode produzir diferentes falas/escritas conforme suas necessidades, cabendo à escola, por seu lado, ampliar o “leque” de possibilidades deste sujeito.

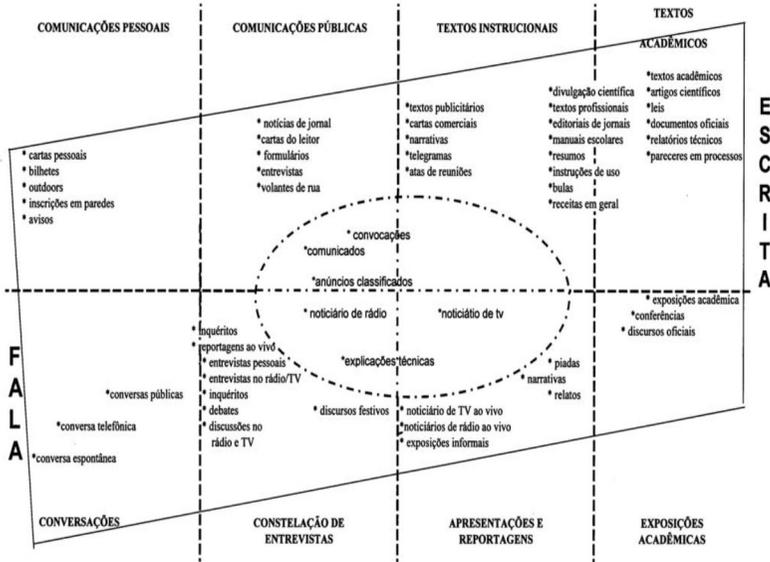
Proposta parecida faz Marcuschi (2003), ao propor o contínuo de formalidade e informalidade dos gêneros textuais orais e escritos. Conforme Bagno (2007, p. 184), “a visão tradicional sempre estabeleceu a falsa sinonímia entre fala e coloquialidade, informalidade, e entre escrita e formalidade, esmero. Não é assim. A escrita é tão heterogênea quanto a fala”. Ou seja, quando falamos ou escrevemos produzimos gêneros textuais e eles definem o grau de formalidade/informalidade a ser empregado. Portanto, uso da norma padrão ou de uma variedade prestigiada/estigmatizada dependerá do texto que produzimos.

O quadro a seguir, formulado por Marcuschi (2003, p. 41), apresenta na parte superior gêneros textuais de escrita e na parte inferior da oralidade. O autor estabelece um contínuo, sendo os textos menos formais (ou menos monitorados) os da extrema-esquerda, e os mais monitorados os da extrema-direita, havendo uma gradação intermediária. Assim, o autor demonstra que tanto há escrita informal quanto fala formal.

O ensino de língua a partir do estudo dos gêneros textuais demonstra-se, assim, eficaz tanto para o domínio da textualidade (aí

entendido elementos da lingüística textual, pragmática, estrutura gramatical etc.), assim como das variedades lingüísticas próprias a cada gênero.

Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a língua é heterogênea, as concepções sobre seu ensino também são diversas. Observamos, porém, um movimento de convergência, tanto no meio acadêmico quanto nas escolas de ensino básico: nem só o ensino tradicional, baseando na metalinguagem e estruturalismo; nem só o texto pelo texto, sem uma sistematização dos conhecimentos gramaticais da língua.

Esse encaminhamento, acreditamos, é salutar. Porém uma melhor compreensão dos conceitos e definição de uma norma padrão coerente com os usos contemporâneos é fundamental, assim como um tratamento democrático das diferentes variedades lingüísticas do português do Brasil.

As propostas de contínuo de variação proposto por Bortoni-Ricardo e de contínuo de formalidade-informalidade dos gêneros textuais proposto por Marcuschi são novas alternativas ao ensino da língua, os quais não a vêem como homogênea e cristalizada, mas sim como uma prática social dinâmica, social e histórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL ESCOLA. Concordância Verbal. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/gramatica/concordancia-verbal.htm>> acessado em 17/06/2008.

GERALDI, João Wanderley. *O Texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2. reimp. Campinas : ALB : Mercado de Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 1. reimp. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 11. ed. São Paulo: Ática, 1994.

NOTA

^v Professor do Curso de Letras da Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon, e do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná; Integrante do grupo de pesquisa *Linguagem, Cultura e Ensino* da Unioeste.

A INTERTEXTUALIDADE PARÓDICA EM *TRES INMENSAS NOVELAS* DE VICENTE HUIDOBRO E HANS ARP

Denise Scolari Vieira (UNIOESTE)

RESUMO: A produção literária de Vicente Huidobro inclui a poesia, o romance, o ensaio, bem como incursões no teatro e no cinema. Sua obra ocupa um lugar importante em direção a um entendimento mais amplo sobre a revolução estética que renovou a escrita das letras latino-americanas. Na busca incômoda e árida de marcar seu território abolindo convencionalismos e princípios regulares, Vicente Huidobro une-se a Hans Arp para referir-se ao problema dos gêneros literários. Anuncia assim, a transgressão de procedimentos narrativos e de conteúdo pela retórica do excesso que alcança o absurdo, ao mesmo tempo em que converte a obra em mecanismo de crítica cultural. *Tres inmensas novelas*, escrita em 1935, incorpora a paródia e recria os acontecimentos, o que implica um deslocamento entre seus elementos constitutivos e a tradição. Pretende-se refletir sobre essa articulação textual vista como um fenômeno cultural integrado entre os escritores da América Latina e os artistas de vanguarda europeus no início do séc. XX, que se propôs a modificar os instrumentos da expressão, que apresentou peculiaridades nos diversos elementos do objeto artístico e que estendeu os efeitos dessa desarticulação da norma para revelar o indivíduo sufocado por códigos negativos, ao mesmo tempo em que o incitava a restabelecer o mundo pelo primado da fantasia.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa; Vicente Huidobro/Hans Arp; Literatura Hispano-americana.

O modernismo latino-americano não é um movimento uniforme, contudo o processo de transgressão que visa poetizar a vida cotidiana marcada pelo desencanto, ao mesmo tempo em que concebe a arte como um jogo caprichoso no qual predomina a imagem e a defesa da liberdade de técnicas de expressão são referenciais interpretativos presentes nas obras de quase todos os artistas dessa geração.

Desde a ruptura emocional dos modelos ibéricos, depois franceses à geração de uma construção identitária mais próxima dos elementos próprios, observa-se a abertura a preocupações em relação à linguagem que consiste na coexistência, na dispersão e na intersecção de materiais interpostos no momento em que as mudanças históricas traziam efeitos consistentes na generalidade dos países da América Latina.

Para Ana Pizarro(1993) os desenvolvimentos mais avançados ou emergentes de industrialização; as lutas políticas de reforma universitária; as propostas anti-imperialistas; as reivindicações étnicas e sociais; o enfrentamento às ditaduras subservientes ao poder latifundiário e o surgimento de um proletariado ligado à industrialização trazem novas formas de representação cultural e reconhecem novas áreas com a presença de perfis étnicos marcados pela pluralidade; essa urbanização abre espaços para a expressão de novos setores sociais.

O resultado do encontro desses elementos manifesta-se no exercício formal, pelo qual o escritor seleciona critérios que trazem à dimensão semântica o universo cultural americano; os autores parecem valer-se desses novos modos de vida projetando-os através das imagens polissêmicas da criação artística. Pouco a pouco as pautas do progresso técnico surgem com gesto próprio para formular novos significados dessa tensão entre a modernização e o resgate da memória.

A apropriação textual, traço comum entre os autores, produz obras de diversos tempos e espaços, fazendo com que o leitor perceba a apresentação da palavra marcada por um feixe de relações literárias e extra-literárias.

Verifica-se uma proposta estética que representa uma crítica às sociedades industrializadas avançadas e uma reflexão sobre o “lugar dos acontecimentos” e sobre as condições de sua aparição, não como uma busca de uma causalidade mecânica, mas ao contrário, como retomada do entendimento desse complexo cultural, conforme comenta Antônio Cândido(2001, pág.266):“ um traço saliente das literaturas latino-americanas é o cunho militante do escritor, levando-o com freqüência a participar da vida política e dos movimentos sociais, em boa parte porque as condições do meio o empurram nesse sentido”.

O Modernismo foi “o primeiro movimento estético originado na América como signo de seu desenraizamento espiritual...”(JOZEF, 1982, pág. 119); sua linguagem contribuiu para captar uma visão de mundo que correspondesse a de uma humanidade ferida e, no mundo hispânico, uma forma de mencionar o fracasso do regime liberal.

A partir de 1900, os romancistas produzirão obras atentas aos valores estéticos com impacto subjetivista, contrários à tradição realista, nesse processo a pluralidade de significados é maior e a relação com seus elementos constitutivos apelam às obras de todos os tempos e lugares. A insatisfação é a característica formante e com ela coabitam a desilusão e o desejo de mudança; o trabalho do escritor pode constituir-se pela recusa aos limites humanos adquirindo um impulso irracional. Há uma aproximação da experimentação vanguardista e a instituição de uma nova visão de mundo,

pela urgência de descrevê-lo desorganizado e a vontade de desvelar outra dimensão da realidade, contudo, a tessitura textual buscará a veracidade a partir da conexão a outro texto já canônico.

Vicente Huidobro une-se a Hans Arp e apresentam uma ampliação temática que intensificou o absurdo da hipótese proposta em *Tres inmensas novelas*. Escritos em 1935 esses micro relatos mostram essa ambigüidade da vanguarda que aplicou técnicas desintegradoras, com o excesso de preocupação formal, mediante a evocação de elementos extra-literários como, por exemplo, aspectos do cinema e das artes visuais.

Os textos breves fazem com que o leitor complemente os lugares vazios, já que têm várias possibilidades interpretativas e mostram um alto índice de intertextualidade em sua proposta de releitura da tradição literária.

Em *Salvad vuestros ojos (novela potshistórica) (Huidobro-Arp, 1935)* a atitude de burla em relação aos valores artísticos e sociais sacralizados dá lugar a um caráter dinâmico e visual à narração, como preconizava a estética filmica.

Primeiramente Huidobro-Arp intitulam as *Tres inmensas novelas* a uma série de relatos breves que, pelo humor e paródia moldam uma crítica aos gêneros; há uma curiosa alusão às *Tres novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes que da mesma forma parece estabelecer uma espécie de paradoxo receptivo porque ao leitor se explicita uma narração breve ao mesmo tempo saturada de informação. Os esquemas tradicionais da trama romanesca se submetem a um relato que se constroe sob a base de procedimentos absurdos e arbitrários. Leia-se um fragmento:

Era el día de Navidad, el 1º de mayo. Del cielo caían hombres de nieve y toneles llenos de truenos. Sobre el mundo flotaban los tres últimos corazones calafateados: la Libertad, la Igualdad, la Fraternidad. Era el último día del nuevo año. El árbol del idealismo, ese árbol sentimental en el cual se mecían los nidos de los filósofos materialistas, fue abatido de golpe por un solo trueno de helium. Los hombres se habían convertido en cebollas cocidas, con un palillo de dientes entre los dedos de los pies y una bandera de colores sagrados en el ojal derecho del pantalón izquierdo. Diez minutos más tarde, los hombres habían desaparecido y la última mujer masticaba sus píldoras orientales, sentada sobre las teclas de la más alta montaña de la tierra (HUIDOBRO-ARP, 1935, pág.09).

A ação em *Salvad vuestros ojos* supõe uma incoerência discursiva: os homens do ano 03z7 são *glóbulos hermafroditicos*; pessoas são reduzidas a Antonios e Josés, Carolinas e Rosie Maries; e o pensamento ao antonismo e ao josefismo. Não há continuidade entre um enunciado e outro, entre um a seqüência narrativa e outra e ao leitor cabe a construção dessa combinação de fatores contraditórios com características de uma sociedade

futurista. Observam-se nos jogos paródicos de *Tres inmensas novelas* ecos dadaístas através dos quais se superpõem a ficção e a realidade, cujos limites são bastante imprecisos; a adjetivação revela imagens poéticas marcadas pelo *non sense* como: *vitaminas celestes*, *electricidad arcaica*, *salchichas descentradas* e também por palavras criadas que contribuem para o efeito humorístico do texto: *labios indefrisables*, *danzas postparanóyicas*, etc.

Os personagens homens quando isolados se chamam Antonio e quando agrupados são José; as mulheres quando passam de um metro de altura se chamam Carolina e quando não chegam a um metro Rose Marie.

O resultado dessa espécie de imitação irônica do romance descritivo, figurativo leva a um suposto “realismo” que vai servindo de exemplo para satirizar os fundamentos estéticos do período anterior; observa-se uma ruptura formal que leva o leitor – espectador ao enigmático espaço entre a realidade e um objeto artístico que não mais a imita.

Desde esse ponto de vista artístico, as vanguardas se afirmam pela rejeição às pautas anteriores, propugnam uma ruptura da tradição e discutem obstinadamente sobre as premissas do âmbito criativo.

Ana Maria Belluzzo ao falar sobre os “surtos modernistas” explica:

O fundamento prático da arte de vanguarda é o exercício experimental da linguagem, que se faz e depois se reconhece, instituindo-se permanentemente. Não tende ao resultado previsível, à estabilização das formas. Ao contrário, a modernidade é um convite ao salto no escuro. As novas atitudes, ações, procedimentos- mais do que técnicas entendidas tradicionalmente- orientam-se para o ainda não pensado, atualizam o pensamento. Ao especular sobre a forma e ao conduzir a obra dentro de uma lógica própria, a arte aspira a tornar-se um modo de conhecimento do mundo e de si mesma. Assim entendido, o teor crítico e autocrítico das vanguardas sugere que se coloque o acento no interior das poéticas, que são a um só tempo teoria e prática artística (BELLUZZO, 1990,pág.17).

Segundo essa autora os artistas viviam um duplo desafio, por um lado o surgimento de novos métodos de trabalho e por outro lado o ponto de vista subjetivo; essa especulação distancia artista e público quando apresenta tênues contatos com a cultura dos países latino-americanos: “desencadeando acirradas polêmicas contra valores tradicionalmente estabelecidos, a prática vanguardista assume a dimensão de ação política, realizando a crítica da própria arte”. (Belluzzo, pág.20).

Vicente Huidobro, em sua práxis artística se nutre das correntes vanguardistas e formula o experimentalismo no plano da manifestação lingüística e se volta contra os pilares da literatura, sua mobilidade intelectual constitui o fio condutor de seu trabalho, de tal maneira, que

religa aspectos subjetivos da vida cultural, aspectos objetivos das obras e os da situação social. Nessas reflexões, a espacialidade moderna aparece na espacialidade textual de forma violenta e muitas vezes incompreensível, numa época de acelerada difusão técnico-industrial e de intensa migração e circulação de pessoas e de idéias sem precedentes na história e que, na América Latina caracteriza-se, sobretudo, pelo signo do descompasso.

No enredo entre as pulsões subjetivas e a consciência crítico-social surge o esteticismo radical, centrado sobre a criatividade artística e a autonomia da arte; e o legado que incorpora o fragmentário e capta criticamente o momento histórico específico.

Huidobro ao estabelecer relações pouco usuais, numa combinação incomum comprova que sua escrita tem estreita relação com uma concepção plástica, pois no decurso da leitura aparece a superposição de imagens e ações, há uma seqüência de visões, passado/presente, realidade/devaneio dispostas como idéias simultâneas; o autor chileno se abre à investigação formal a fim de pensar a constituição de uma nova escrita; apresenta novos caminhos expressivos, foge da sintaxe tradicional, emprega a linguagem da conversação, do cinema e salta a outros cenários à procura de atualidade, de experimentalismos. Bella Jozef comenta que o cosmopolitismo dos artistas modernos americanos não foi uma característica superficial, mas uma necessidade vital, porque desejavam a afirmação do que lhes era próprio através do universal. O *exotismo* seria, de acordo com essa autora, uma maneira de concretizar os ideais estéticos existenciais vedados pela realidade diária. Também a *evasão* seria um desvelamento dos limites da realidade. Observa-se que o *Creacionismo* de Vicente Huidobro parece ser uma elaboração simbólica que é pensada a partir do repertório formal renovado, o autor como que se apropria das dinâmicas de desenvolvimento alheias ao discurso da sua cultura de pertença e focaliza as inflexões de sua própria memória. Huidobro é moderno ao propor uma diferente maneira de ver que permite formular novos significados. Para Ana Pizarro a ambivalência huidobriana entre a evasão e o americanismo, as características europeizantes da sua doutrina *creacionista* não são exceção no autor Chileno; cada um dos modernistas em maior ou menor grau provou-os, contudo em Huidobro:

El problema de la evasión se presenta desde el momento en que ese proceso de transculturación se transforma en una aceptación directa de los contenidos extranjeros sin adaptación de éstos a nuestros patrones culturales, a nuestro 'modus vivendi', a nuestra visión del mundo, a nuestra conciencia hispanoamericana. Y en este sentido, en su voluntad de huida y búsqueda de contenido ajenos a lo americano, como en su

voluntad de creación de un nuevo realismo, la actitud huidobriana es escapista (PIZARRO, 1969, p.11).

Mas Pizarro explica que à medida que Huidobro atinge maior maturidade a sua obra anuncia outra atitude descritiva, mostra um enraizamento profundamente americano, o *telurismo* começa a marcá-lo; esta força do homem latino-americano é exprimida para Huidobro na perspectiva da matéria. De certa maneira esse empenho de posicionar-se diante da modernidade periférica se apresenta marcado pela tensão e pelo paradoxo, pois enfrentar essa problemática significa, ao mesmo tempo, viver o dilema do escritor latino-americano imerso no tempo da crise de identidade, de como abarcar a complexidade do real. Nesse processo se desenvolve uma profunda reflexão sobre cultura, arte, literatura, o autor se nega a um tratamento ordenado na apresentação dos temas do cotidiano, estratégia que suprime da análise as amarras do positivismo e do naturalismo, surge uma subjetividade descentrada pela prática que reconhece o valor do tempo das circunstâncias e do tempo das intersecções culturais.

Todo esse processo que modificou a face da cidade trouxe para a interpretação do artista diferentes efeitos, submetidos ao fascínio ou desorientados pelas novas transformações urbanas, os problemas da subjetividade individual, contudo, passa a deparar-se na metrópole moderna, com novas inquietações, começa a mover-se em meio à dúvida e produz linguagens ambíguas, contraditórias: “a realidade do progresso parecia começar a confundir seus propugnadores intelectuais” (VENEU, 1990, p.231). assim é que alguns autores substituem o tom ufanista futurista de seu discurso pelos termos que revelam uma certa busca de maturação interna da experiência, tentam subverter os processos de escritura e tornar-se possibilidade de variação. Marcos Veneu sintetiza:

Se o sol da razão está desta forma encoberto, talvez a ‘lâmpada interior’ do individualismo romântico pudesse então iluminar o caminho. Mas, aí também, a natureza e o ritmo do progresso revelam que sua luz é ilusão. Antes de mais nada, o seu ritmo acelerado impede a maturação interna da experiência e o florescer da sensibilidade pessoal. Na metrópole, a expansão da subjetividade singular encontra seus limites nas ordens implacáveis do tempo que passa [...] (VENEU, 1990, p.236).

Para onde arrastam o escritor os desdobramentos dessas problematizações? Mobilidade, passagem, hesitações, sensações difusas, vertigem.

As dinâmicas da distinta modernização sócio-econômica materializaram a tensão entre tendências modernizantes que unicamente possuíam novas formas para falar dos mesmos conteúdos e aquelas que, a partir dessas novas estéticas, formularam novos significados.

Na modernidade intensifica-se a crítica e também se estende ao campo literário, isto é, já na segunda metade do séc. XIX, distantes da Europa, materializa-se o inevitável advento de novas formas literárias, valores que ultrapassam os limites da nacionalidade e apresentam confluência ou intercâmbio na dupla articulação que os define, vontade de expressão própria e informação cosmopolita. Mas, também que não tarda em adotar a rebelião como sua máxima consistência simbólica para, no âmbito das artes, ostensivamente, reformular sintaxes, porém, sem afastar-se das metrópoles e, ao mesmo tempo, mostrando um forte interesse pela força fertilizadora advinda de cada local e de cada artista em toda extensão da amplitude temporal, histórica e geográfica que esse fenômeno mostra. A situação criada a partir do rápido crescimento urbano transforma a fisionomia das principais cidades latinoamericanas, e o movimento de idéias que refletem sobre os contornos da experiência artística nos países, mobiliza vários intelectuais, é heterogêneo, tenso e caminha por vários itinerários.

Esse rico e múltiplo fluir, representado pela metamorfose, torna claro que a escrita passa a pautar-se pelo exercício da experimentação, do jogo estético no trabalho artístico, a fim de ampliar o texto como espaço de coexistências, alargando as fronteiras da linguagem e sendo capaz de exaltar a reflexão analógica baseada no princípio da correlação, a proposta de Vicente Huidobro inscreve-se no mesmo eixo surgido com os movimentos de renovação do séc. XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLUZZO, Ana Maria de Moraes (org.) *Modernidade: vanguardas artísticas na América Latina*. São Paulo: Memorial: UNESP, 1990.

CÂNDIDO, Antonio. *Uma visão latino-americana*. In: CHIAPPINI, Ligia e AGUIAR, Flavio Wolf (Orgs.) *Literatura e história na América Latina*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

HUIDOBRO, Vicente y ARP, Hans. *Tres inmensas novelas*. Editorial Zig Zag. Santiago de Chile, 1935.

JOZEF, Bella. *História da literatura hispano-americana*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, Brasília:INL, 1982.

_____. *A máscara e o enigma: a modernidade da representação à transgressão*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

PAZ, Octavio. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PIZARRO, Ana. *El Creacionismo de Vicente Huidobro y sus orígenes (1969)*. Disponible en http://www.vicentehuidobro.uchile.cl/ensayos_ana_pizarro.htm

PIZARRO, Ana. (org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. Volume 3. São Paulo: Memorial, 1993- 1995.

SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas latino-americanas. Polêmicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: Editora da USP: Iluminuras: FAPESP, 1995.

VENEU, Marcos Guedes. *O Flaneur e a vertigem: metrópole e subjetividade na obra de João do Rio*. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 3, nº 6, p.229-243, 1990.

KASPAR HAUSER: de uma cadeia a outra¹

João Carlos Cattelan (Unioeste)

RESUMO: Este estudo tem como objetivo efetuar uma análise, dentre outras tantas possíveis, do filme **O Enigma de Kaspar Hauser**, de Werner Herzog, produzido na Alemanha em 1974. Para o comentarista do filme, o diretor propõe ao espectador um questionamento sobre se seria possível civilizar alguém que tenha tido contato com uma determinada cultura fora do tempo previsto. Defende-se, aqui, que não é esta a problemática com a qual Herzog está às voltas: entende-se que o diretor efetivamente realiza uma reflexão de caráter sociológico, visando a demonstrar que o percurso percorrido pelo protagonista (e pelos homens em geral) o leva de uma cadeia a outra. Uma delas, a primeira (uma cadeia física, espacial e material), limita os passos a serem dados e as figuras geométricas a serem desenhadas com o movimento corporal; a outra, a segunda (uma prisão simbólica calcada em condições de verossimilhança), limita as opções de valores que se pode ter e os princípios axiológicos com que se é obrigado a partilhar. Acredita-se que a primeira prisão, visível na sequência de fotogramas que alcança o olho do espectador, nada mais é do que a construção de uma série de metáforas destinada a ser sobre-determinada pelo efeito de sentido de que a prisão de que efetivamente se fala é aquela produzida pela sociedade que enreda seus membros, fazendo-os participar de uma doxa comum à qual só é possível se render e aceitar.

PALAVRAS-CHAVE: *Discurso, Efeito de Sentido, Injunção.*

O “Enigma de Kaspar Hauser”, um filme que recebeu o Prêmio Especial do Júri num dos festivais de Cannes, “é uma das obras primas do cineasta alemão Werner Herzog”. De acordo com o que é relatado na contracapa do DVD, em versão restaurada e remasterizada, “Baseando-se em registros históricos, Herzog nos conta o estranho caso de Kaspar Hauser, um jovem encontrado perdido em uma praça em 1828. Ele não falava e não conseguia ficar em pé. Passara a vida inteira trancado num porão. Seria possível civilizá-lo?” Neste breve resumo de apresentação ao espectador, o comentarista do filme apresenta uma sinopse do enredo que se desenvolverá: uma trama de efabulação que envolve um personagem misterioso que, um dia, é descoberto num porão, não tendo tido contato nenhum com a civilização e se encontrando, portanto, num estado comportamental próximo ao do animal, sem nada que o aproxime de um ser

humano normal. Kaspar não fala (emite grunhidos), não caminha (senta e deita), não se “alimenta” (come o pão e a água que deixam à noite), não conhece ser humano e não chora: enfim, é uma tábula rasa infensa à agressão e à carícia. Não conhece o medo, a ameaça e o perigo: não possui, em resumo, nenhuma “cultura”.

Estrelado por Bruno S. e Walter Ladengarst, o filme tem a direção de arte de Henning Von Gierke, a fotografia de Jörg Schmidt-Reitwein, a música de Popol Vuh e a produção, o roteiro e a direção de Werner Herzog. Com a classificação de para maiores de 14 anos, com “temas e diálogo adulto” e com áudio em alemão, o filme é classificado como pertencente ao gênero drama, foi filmado em 1974, na Alemanha, e tem a duração de 109min.

Concorda-se com a sinopse do filme, quando afirma que “O enigma de Kaspar Hauser é um filme indispensável para educadores, psicólogos e admiradores do bom cinema”: e por que não para semióticos e analistas do discurso? Pode-se afirmar, com uma certa obviedade, que, dependendo da linha teórica que o psicólogo ou o educador defendam, certos aspectos serão realçados e outros silenciados, isto sem levar em conta o sem número de outros pontos de vista que teriam o que dizer sobre o filme, o que só enobrecer o objeto em foco, dada a profusão de enunciados que ele permite e a pluralidade de efeitos de sentido que possibilita.

Nesta miríade de possibilidades de respostas a Herzog (e ao comentarista que efetuou a sinopse transcrita), tem-se, aqui, o objetivo específico de analisar o filme do ponto de vista da seleção de alguns dos recursos utilizados para compô-lo, com vistas a determinar os efeitos de sentido que geram, apostando-se que tais recursos concorrem harmoniosamente para a construção de um fio de significação para a materialidade fílmica com que o espectador se depara. Entende-se que a manutenção deste fio se dá por meio da revelação de que a trajetória que Kaspar Hauser (e todo ser humano, portanto) realiza o leva de uma prisão a outra, mais reticulada, tentacular e enoveladora do que a prisão inicial em que se encontra. O percurso de Kaspar Hauser, deste ponto de vista, leva-o de uma prisão física e espacial a uma cadeia de nós que se tece nos intercâmbios sociais e que, estando estabelecida, fixa os limites dentro dos quais o homem pode se movimentar.

Quer-se, já de início, marcar posição em relação ao elaborador da sinopse sobre se seria possível civilizar Kaspar Hauser, questão com a qual Herzog estaria às voltas. Entende-se que o problema a que Herzog se dedica não é este, mas o de se interrogar sobre como a sociedade age em relação aos seus membros. Esta problemática chega ao espectador por meio da voz do protagonista que narra uma história e diz não saber como terminá-la: isto

é, ele sabe que os homens que visualiza em sua história saíram do deserto (metáfora do vazio cultural), formaram caravanas (metáfora da constituição de tribos), venceram montanhas (metáfora da conquista do espaço) e formaram cidades: o que o narrador não consegue responder é como esta história terminará, fim que desejaria que fosse outro do que aquele que presencia, por perceber que a sociabilidade que se constituiu não é, humanamente, a mais adequada.

Como não pode pretender que a história humana seja orientada para uma meta cada vez mais aprimorada e para a busca da perfeição, Herzog, por meio de Kaspar Hauser, não tem como prever como esta história termina; pode somente indicar que ocorre por meio de um processo de condicionamento, sujeição, submissão e rarefação do homem: aquilo que se traça como a hipótese a ser demonstrada neste estudo. A questão, portanto, que o filme propõe é: poderão os homens constituir outra sociabilidade, diferente daquela que discrimina, rejeita e separa o diferente? A sociedade que encarcera os seus membros, que os condiciona em torres com janelas estreitas e que esmaga seus nomes próprios, espezinhando-os, pode ser diferente: ela poderá abrir mão da busca de domínio e de controle? O dilema de Herzog refere-se, pois, à possibilidade de elucidação de uma cultura e não à de alguém ser iniciado nela, quando parece ter passado o momento oportuno. É este o fio da meada que se pretende construir doravante.

Uma das primeiras imagens com que o espectador se depara é a de uma canoa que desliza sobre as águas de um rio, sendo os dois canoeiros observados da margem por uma lavadora de roupas, que os contempla com um sorriso de estranhamento, ao mesmo tempo em que lhes endereça um olhar irônico e desconfiado. No rio que percorre um trajeto que revela uma face límpida e brilhante, mas que, sob o seu manto plácido, esconde segredos infinitos; nos canoeiros que não podem trilhar outro caminho a não ser o que os conduz no sentido da correnteza do rio e a quem não resta outra opção a não ser a submissão à vontade da corrente inexorável; e na lavadora de roupas que os contempla de forma cética e cínica (seria ela a embaixatriz momentânea do olhar de Herzog), pode-se afirmar que o filme busca se distanciar da sociedade que contempla, pondo-a sob suspeição, e lançar sobre ela um olhar indagador, no sentido de buscar deslindar as forças que a atravessam e dão a sustentação que faz com que canoas frágeis que conduzem serem mais frágeis ainda não naufraguem sendo engolidas pelas entranhas ameaçadoras e vorazes. No mar da vida em que seres se encontram mergulhados e raramente logram vir à superfície e contemplar o espaço em que se encontram imersos, a lavadora (e Herzog com ela), por se situar fora dele, pode olhá-lo à distancia, captá-lo em suas características e o submeter à limpeza, torcendo-o até um ponto não sabido.

No intervalo de tempo que vai de 2:03 a 2:44, a câmera focaliza um campo de trigo que é açoitado pelo vento e que é curvado pela força da ação poderosa que o acomete. Antes de efetuar a análise da cena, cabe tecer alguns comentários sobre o pentecostes, cerimônia ligada à colheita do trigo. É exatamente nesta etapa do ano religioso que é dito ao espectador que Kaspar foi encontrado. Enquanto a Páscoa era uma festa caseira, Colheita ou Semanas ou Pentecostes era uma celebração agrícola, originalmente, realizada na roça, no lugar onde se cultivava o trigo e a cevada, entre outros produtos agrícolas. Posteriormente, essa celebração foi levada para os lugares de culto, particularmente, o Templo de Jerusalém. Os muitos relatos bíblicos não revelam, com clareza, a ordem do culto, mas é possível levantar alguns passos dessa liturgia: a) a cerimônia começava quando a foice era lançada contra as espigas; deve-se lembrar que se devia respeitar o direito de respiga dos pobres e estrangeiros; b) a cerimônia prosseguia com a peregrinação para o local de culto; c) o terceiro momento se dava pela reunião do povo trabalhador com suas famílias, amigos e estrangeiros. Não se podia trabalhar, pois aqueles dias eram considerados um período de alegria e ação de graças pela proteção e cuidado de Deus. No local da cerimônia, o feixe de trigo ou cevada era apresentado como oferta a Deus, o doador da terra e a fonte de todo bem. Os celebrantes alimentavam-se de parte das ofertas trazidas pelos agricultores.

Redirecionado para a prática religiosa, o Pentecostes passou a designar o momento de descida do Espírito Santo sobre os apóstolos, levando-os a falar diversas línguas, adquirindo, assim, o poder de sair pelo mundo e pregar o Evangelho aos diferentes povos. Já que Kaspar Hauser aparece na cidade no dia de Pentecostes e ele é portador de um outro discurso, ainda por se fazer, poder-se-ia pleitear que ele é o porta-voz de uma possibilidade de revisão da sociedade com que ira se deparar, fato que não acontece, porque a alteração de doxas cristalizadas é uma tarefa para titãs. Contrariamente, portanto, a se tornar o espírito novo e a nova mentalidade redentora de uma cultura, Kaspar se torna o pentecostes ligado à festa pagã, trigo a ser moído, triturado, amassado e que recebe nova modelagem: voz que, podendo ser nova, é domada, domesticada e dominada: silenciada.

À tentativa de se pôr na posição vertical, por meio de um movimento em espiral que visa a lhe tirar da dobra a que se encontra sendo conduzido, o vento o faz se dobrar, forçando-o a se curvar até o ponto desejado e buscado pela força que o assola: cabe colocá-lo de joelhos, não lhe permitindo ocupar a posição erétil que lhe caberia. No trigo que se torna farinha destinada a se transformar em pão, destinado, pois, a se tornar massa de modelar e tomar uma forma forjada pela mão do homem, uma metáfora

para a atividade realizada pela sociedade sobre o homem pode ser vislumbrada: essa ação se dá por meio da forma de uma ventania assoladora (a força do discurso) que açambarca a todos, fazendo-os desaparecer na massa informe de um rio, cujas entranhas não mais são reveladas, passando a ser pura e simplesmente um terreno remetido à zona do silêncio, que, por ser silêncio, torna-se mais forte, não mais podendo ser questionado ou polemizado. Eis o homem equiparado a trigo: ele é, como Kaspar, a matéria bruta a ser vergada, o produto natural a ser triturado nas moendas que o capturam e a massa a ser modelada e transformada em alimento de uma máquina voraz e faminta que o usará como alimento. Ao homem, nascido para andar em pé, sob esta ação vigorosa, nada sobra a não ser se submeter à força do vento que o açoita, sendo obrigado a se tornar parte de uma massa difusa, homogênea e monótona: sem rosto e sem identidade. O seu “destino” nada mais é do que o de se tornar um cavalo, suporte de arreios que o manipulam e o conduzem para uma meta traçada desde sempre: a sua história é historicizada.

Dos 3:50 aos 4:47, a câmera focaliza Kaspar Hauser que, numa posição próxima ao do que se chamaria estar sentado, “brinca” com um cavalo de madeira, fazendo-o se movimentar de acordo com a sua vontade e o enovelando com as tiras de pano que tem à disposição. O brinquedo parece ter sido preso por uma aranha excessivamente possessiva que o enreda e o envolve numa trama de fios das quais não mais poderá se livrar. Kaspar é a aranha que enovela o brinquedo numa teia da qual, em breve, tornar-se-á objeto. A violência de golpes e de movimentos a que o brinquedo é submetido será reduplicada em breve, quando ele será o cavalo a ser encilhado e manietado como a marionete com que passa seus momentos agora. Assim como o cavalo com que Kaspar Hauser se delicia deve se submeter às vontades do seu amo, ele, em pouco tempo, será domesticado, aceitando ser vestido, manietado, enovelado e envolvido por uma teia apertada, da qual não poderá se livrar, devendo se tornar o dócil cavalo domesticado que aceita, desconhecedor da força que possui, ser o cabide sobre o qual os arreios se ajustam, o meio de transporte para o dono e a força que movimenta a máquina despótica e tirana que o desumaniza. Não é à toa que o primeiro brinquedo de Kaspar é um cavalo; também não é o fato de ‘horse’ ser a primeira palavra que ele aprende; assim como não é gratuito que, dos 20:28 aos 20:40, quando Kaspar está paralisado frente à cidade com que se depara pela primeira vez, a câmera focalize repetidamente ao fundo uma carroça junto à qual se encontra uma parelha de cavalos encilhados. Assim como eles, Kaspar (e o homem) é o cavalo a ser domesticado, encilhado, manietado, enovelado e preso em teias tecidas com nós coesos e justos que não lhe permitem horizontes mais amplos do

que os que lhe dão. Nos cavalos presos à máquina produtiva, pode-se detectar, ainda, a submissão a uma forma de relação dos homens com o mundo do trabalho: uma relação exploratória e desumanizadora. Entende-se que o uso do cavalo, por demais repetitivo para ser fortuito, corrobora a tese assumida: Herzog pretende mostrar como a sociedade funciona e não, sobretudo, interrogar-se sobre se é possível iniciar alguém tardiamente numa cultura desconhecida.

Dos 6:50 aos 9:00, o homem que encontrou Kaspar Hauser e que irá abandoná-lo mais tarde leva ao esconderijo um banquinho de três pernas², sobre o qual coloca um conjunto de folhas de papel. Ele faz com que Kaspar pegue o lápis que lhe põe na mão e começa a ensiná-lo a escrever o nome, ao mesmo tempo em que repete ao seu ouvido que aquilo se chama *escrita*: uma escrita que vem impor todo um conjunto de valores sobre a suposta natureza inocente, pura e ingênua de Kaspar. Uma série de efeitos emana destas imagens. O banco de três pernas permite inferir que, doravante, Kaspar será a parte do banco usada para sentar e sobre ele se inscreverão valores e ditames lavrados em leis destinadas a domesticar os usos de si. Pode-se pensar que, na vida futura, Hauser não terá mais o direito de se erguer sobre as duas pernas que possui: até sobre elas, a domesticação interferirá e dará um sentido. Ele deverá unir às pernas naturais uma terceira, imposta pela escrita da cultura e pela carga social de que o nome próprio será receptáculo. A sua sustentação não lhe será dada pelas pernas que o corpo físico lhe concede, mas pela perna que efetivamente o sustenta: a da cultura. Por outro lado, no gesto de pôr na mão do personagem o lápis e levá-lo a traçar um nome (que é imposto e não escolhido), cuja atividade ocorre por meio da imposição de uma mão sobre a outra, percebe-se a afirmação de que cada um deve viver o papel que outras mãos impuseram sobre aquele que está aprendendo a se viver em sociedade. O nome que Kaspar recebe é imposto e o percurso lavrado sobre o papel, como a atividade de cultivar o trigo sobre a terra, refere-se ao caminho que ele deverá seguir pela vida: sem escolhas. O traçado no papel que desenha um nome próprio, na verdade, é a identidade lavrada a ferro sobre aquele que, folha em branco, recebe a sua do exterior. A escrita, portanto, mais do que permitir a liberdade de se constituir sobre o papel em branco é o resultado de injunções impostas sobre aquele que se depara com um mundo desconhecido. Por fim, há que se refletir sobre a atribuição de um nome próprio ao protagonista. Mais do que uma forma de lhe permitir se diferenciar dos demais, donde resultaria uma identidade e a possibilidade de realização de uma subjetividade peculiar e de uma subjetividade própria, o nome aponta para uma forma de controle sobre aquele a quem cabe o rótulo diferenciador que permite buscá-lo, fazendo-o se submeter à doxa

estabelecida. O nome próprio, ao lado de outros elementos, permitirá que a sociedade vigie Kaspar Hauser (e cada um dos membros), podendo distinguir aqueles que merecem mais ou menos atenção em função da docilidade ou da rebeldia que manifesta. Não se pode esquecer que, enquanto aprende a escrever o nome, Kaspar ouve a palavra ‘*cavalo*’ e brinca com o que está ao seu lado, enredilhado. Eis efeitos de sentido que parecem corroborar a denúncia ácida de Herzog.

Dos 14:00 aos 15:30, após ter passado por algumas lições básicas sobre como postar o corpo, rabiscar o nome e se tornar dócil como um cavalo domesticado, Kaspar Hauser é retirado de seu cativeiro, não antes de ser “algemado”, é levado a uma montanha distante dos olhos curiosos e é iniciado na difícil arte de ficar ereto e caminhar conforme os outros homens. É posto, então, de pé, sendo obrigado a se movimentar de forma *compassada*, ou seja, passo a passo, com um pé sendo posto sobre o solo após o outro. Seja pela forma combinada com que deve fazê-lo, seja pelo ritmo que é imposto sobre o movimento que deve realizar ou pela condução imitativa a que é submetido, Kaspar aprende como o seu corpo deve ser conduzido, a que postura ele deve obedecer e que conjunto de fios o dirigem e o forcem a usar o corpo de uma forma. Basta que se observe a forma com que o aprendizado se processa: Hauser é obrigado a ficar de pé e a caminhar sob os “chutes” do seu “professor”. Assim como os animais são domesticados e aprendem a se conduzir por meio de agressões físicas, a denúncia de Herzog é feita no sentido de alertar para o fato de que Kaspar (e o homem) é “educado” por meio da violência e da imposição de antolhos que o obrigam a se mover no rumo traçado por quem chegou antes e foi submetido ao mesmo processo de tortura. Deve-se perceber que o diretor do filme aponta para o fato de que, mesmo a atividade aparentemente mais natural do homem resulta de um processo de aprendizado e de modelagem à luz de uma cultura. Devem ser lembrados, aqui, os esforços e as falhas de uma criança que começa a caminhar, para se perceber que essa atividade não é natural, mas o resultado de uma forma de imposição sobre a posição e a condução do corpo. Seja, pois, pelo nome que lhe localiza ou pela forma de conduzir o corpo, que o caracteriza, Kaspar tem as suas opções cerceadas.

Momentos antes de ser lançado na cidade em que passará a viver, dos 17:00 aos 18:00, a câmara focaliza o vale que circunda o futuro habitat de Kaspar e o mostra organizado em áreas rigorosamente divididas por espaços ocupados por formas de plantio distintas e outras à espera da exploração futura. Deve-se perceber, no passeio que é realizado pela câmara, o deslocamento que ela realiza entre áreas lavradas e cultivadas e outras à espera de que a mão humana as submeta à sua ordem. E outra vez

se deve ouvir a voz autoral equiparando o protagonista à área inculta e intocada que será submetida à “lapidação” e à devastação que se produz sobre os elementos naturais. Assim como a terra inexplorada sobre a qual se deixam marcas de uma passagem, rastros de uma pegada humana ou de uma atividade produzida pela mão do homem, Kaspar é a página em branco sobre a qual a civilização imprimirá sua marca, fazendo-a passar de floresta densa, verde e caótica, ao chão vermelho aplainado e submetido a uma ordem, que espera que a semente seja lançada e produza os frutos matemáticos previstos: imperiosamente lógicos; que esta seja a lógica ditada pela doxa pouco importa: cabe atendê-la. Eis outra imposição à qual Kaspar não mais será infenso: o espaço tem uma disciplina. A força que açoita e verga o trigo é a mesma que açoita e conduz os corpos a uma distribuição regrada e ordenada que faz com que cada um se localize no espaço a que pertence. Àqueles cuja ação redunde num corpo conformado e, por isso, numa “alma” adequada, o mundo se rende e reverencia, dando-os como normais. Aos demais, não massificados e que não atendem aos estereótipos, cabe exterminar: é o que acontece a Kaspar. Não submetido ao desejo dos demais, e não porque não se esforçasse o bastante, mantendo-se, até certo ponto, individual e diferente, cabe exterminar: ele é uma ameaça a uma doxa espaço-corporal dominante.

Dada ao espectador esta visão panorâmica que focaliza o percurso que Kaspar traçará em seguida, adentrando a um espaço que ainda não o conhece e não é conhecido, ele é conduzido à cidade e abandonado numa praça pública, mantendo em sua mão uma carta de apresentação que diz quem é, de onde vem e o que pretende ser. Agora, ele está à mercê de um conjunto de episódios, que seriam apenas fatos fortuitos e aleatórios, se já não estivessem previstos numa grade classificatória e traçada que prevê o que dizer, os usos do corpo que se podem fazer e a ocupação do espaço que pode ser realizada. No momento de entrada neste local estranho, algumas escolhas efetuadas pelo diretor do filme devem ser salientadas e se entende que elas corroboram a hipótese que se assume neste estudo: que o trajeto percorrido por Kaspar o leva de uma cadeia a outra: uma física, a outra simbólica.

Sem nada dizer, ou comentar, ou explicar, ou esclarecer, dos 18:02 aos 18:09, a opção do cineasta faz com que a câmera fixe o relógio existente no alto da torre que domina a cidade inteira. Por que esta “perda de tempo”, se não fosse para chamar a atenção de que Kaspar está sendo introduzido num mundo regrado pelo tempo cronológico, ditador absoluto do que se deve fazer em cada momento: quando se alimentar, fazer higiene, dirigir-se às outras pessoas, abastecer-se de provimentos, fazer negócios, dispor do tempo dos outros: enfim, Hauser (e o espectador com ele) acaba de ser

apresentado a uma máquina ditatorial, fria e calculista, que impõe um conjunto de regras sobre o uso das horas e de si mesmo: ac-ordo. Doravante, cabe conduzir a vida, fazendo colar a cada fração de tempo a atitude esperada, o que pode significar se alimentar sem vontade, fazer higiene sem precisar, silenciar querendo falar, falar querendo silenciar: uma série de interdições ocorrem a partir da criação de um eixo temporal e, delas, não há fuga, já que há uma sociedade erguida para exigir o seu cumprimento. Contra o tempo desregrado e vivido ao sabor das “horas”, Kaspar deverá se conduzir pelo cronograma pronto e validado: eis o tempo organizado para que as pessoas se “organizem”. E eis o ingrediente perverso que esta organização gera: uma máquina destinada a dar ao homem o domínio sobre a natureza, um meio auxiliar de organização, é alçada à condição de imposição de como se deve conduzir a travessia da vida pelas horas que transcorrem.

Dos 18:10 aos 18:46, Kaspar é conduzido por vielas, esquinas, construções, ruas e calçadas, até que seja colocado em praça pública, sendo ali abandonado. O traçado percorrido por Kaspar pode ser lido como o percurso que deverá dar, a seguir, à sua vida: as estradas estão previstas. O caminho tortuoso e árido lavrado sobre as pedras é o caminho impositivo que se aplicará ao seu corpo. Ele só poderá se mover atendendo aos trajetos destinados para a condução dos corpos. Nova rede de coerção se abate sobre o protagonista: se, antes, ela era de natureza temporal, agora ela se refere ao uso espacial. Deve-se notar que Kaspar viveu, até então, num espaço uniforme, homogêneo e invariável: ele sabia onde estava e reconhecia cada canto. Na visão de agora, o espaço se coloca sob outro rigor, “racionalmente” calculado e culturalmente disciplinado, sob tal força injuntiva que, como não era um membro daquela sociedade (ele é o diferente, o anormal, o alienígena – ele não está entre os seus), restou aos cidadãos, já de posse do seu recorte sobre este mundo, destinar a Kaspar, como local de “uso”, descanso e vida, a estrebaria, entre os cavalos, local idêntico ao de sua origem. Parece que se deve ouvir Herzog afirmando que, para a sociedade, os “anormais” (de ‘anormais’ para ‘animais’, a distância sonora é curta) não têm lugar. Investigado na estrebaria sobre sua origem e não tendo como “catalogá-lo” (deve-se lembrar aqui dos catálogos de fotos usados pelos policiais para a identificação de supostos marginais), o local destinado a Kaspar é uma torre, local de vagabundos, desocupados e desconhecidos: como não se encaixa numa categoria “normal”, Kaspar vai para a vala comum dos “marginais”, recebendo o tratamento “devido”: espetáculo circense que se desdobra nas “visitas” que recebe e nos olhares por meio da janela gradeada na porta da sua cela (dos 30:45 aos 31:10). Embora sobre espaços monumentais ao redor da e na cidade, a cadeia é o

destino de Hauser: ali a sociedade entende que ele deve permanecer, por se encontrar dentro dos ditames previstos pelo uso espacial. Não se sabe o que fazer com ele e, portanto, ele é remetido para fora da sociedade, uma exclusão simbólica e, portanto, também, física, para que não ameace a paz instituída a partir de prismas “rigorosamente” culturais. Pode-se pleitear que, no envio de Hauser à estrebaria (um cavalo entre cavalos: um cavalo sobre o qual a sociedade imporá os arreios), haja um interdiscurso com o nascimento de Cristo: “ele veio para os seus e os seus não o receberam”, afirma o discurso bíblico. A “gratuidade” e a “ingenuidade” frente a um sistema instituído só pode receber como “prêmio” o exílio, a separação e, por fim, a aniquilação: a crucificação.

Dos 19:36 aos 19:45, enquanto Kaspar permanece no local em que foi abandonado, rigidamente de pé, sem nenhuma iniciativa de se mover ou de falar (frente às coisas às quais não foi apresentado, ele é o ser estranho), a câmera focaliza uma vaca que se encontra amarrada na árvore que existe na praça e os movimentos dela se resumem, pelo fato de estar manietada e presa ao tronco, a traçar círculos ao redor do arbusto. Um conjunto de analogias pode ser realizado, relacionando-se o animal à situação de Hauser. Assim como a vaca, Kaspar se acha preso a um tronco (cultural e imaginário) em torno do qual a sua vida deve se organizar, num movimento servil, escravagista, narcisístico e concêntrico, de constante reforço do já sabido e mantido tal como já sabido: eis a força centrípeta da cultura: ela, como os buracos negros, atrai tudo para o seu centro, num movimento concêntrico e catalisador. Por outro lado, o movimento circular da vaca relembra o sentido percorrido pelos animais no engenho de açúcar e, assim como ela, Kaspar será aquele que movimenta o engenho, triturando, mas sendo triturado por ele: seja pelo trabalho estafante que realiza, seja pela repetição enfática da mesma atitude que não dá margem para que outro mundo possa ser pensado. Por fim, a vaca é o animal que dá o leite que sustenta e que dá vida ao homem. Assim como ela, Kaspar acaba de ser posto na situação inescapável de ser alimento e de se alimentar dos que o cercam. Poder-se-ia dizer, neste sentido, que a vida em sociedade é necessariamente antropofágica, em que cada um se alimenta do outro, tirando dele vida e sustento. Quer seja, pois, porque será amarrado a um tronco (escravidão), porque está preso às rodas do engenho (trituração) ou porque deve servir de alimento aos que dele se banqueteam (espoliação), Kaspar está posto na corrente inexorável da destruição e da morte. Estes mesmos efeitos de sentido aparecem reiterados nos cavalos atrelados à carroça (20:28 a 20:40) que fazem parte da cena em que Kaspar aparece imóvel na praça e a vaca está manietada à árvore.

Após passar um tempo na praça sem que ninguém se aproxime e a câmera apenas percorra o trajeto que vai de Kaspar aos cavalos e à vaca, não sem que se dedique a focalizar as pessoas curiosas nas janelas das casas da cidade, dos 21:39 aos 21:49, Kaspar é abordado por um aldeão que busca “dialogar” com ele, sem que, porém, obtenha respostas, dado que o protagonista não fala e está absolutamente apavorado frente ao mundo novo. Hauser achava-se posto na inescapável condição de dizer quem era (todos devem ter um nome que os isole dos demais), de onde vinha (todos devem ter uma identidade geográfica) e que idade possuía (todos devem ter uma determinada ancoragem no tempo). Eis os três eixos dêiticos que parecem não permitir que alguém não se situe ou seja situado por eles: quem sou (pessoa), de onde venho (lugar) e de quando sou (tempo). Às vezes, pensados como meros recursos dêiticos de ancoragem situacional de um texto, os recursos pensados no plano da vida em sociedade e na discretização de cada um de seus membros se tornam recursos poderosos de controle e de domínio. Como aceitar Kaspar numa sociedade organizada em torno dessas formas de percepção do mundo? Parece óbvio que a estrebaria e a cadeia na torre de pedra sejam os únicos lugares adequados para ele. Aos nomes de cidades listados pelo inquisidor e à semelhança de um nome já ouvido, Kaspar “assume” ser de Regensburg, o que parece apaziguar os ânimos do seu observador, que já tem um nome mencionado na carta e um local de proveniência. Caso Kaspar viesse a se tornar um problema, os elementos fundamentais de controle já seriam sabidos: o seu nome e a sua proveniência.

Não sendo encontrado um lugar adequado (nem pelas autoridades) para que Hauser fosse abrigado (os diferentes não podem viver com os iguais), dos 23:00 aos 24:05, ele, adormecido na estrebaria a que tinha sido conduzido, é observado pelos que devem decidir o que fazer com ele: policiais, escrivão, carcereiro e populares. Novamente posto ao lado de um cavalo encilhado, Kaspar é a incógnita que deve começar a ser compreendida para que os arreios da cultura possam começar a surtir os seus efeitos também sobre ele. Observam-no, analisam-no, tocam-no, despem-no e o revistam para se inteirar de tudo o que seja possível em relação ao personagem insólito que vem “perturbar” a ordem. A carta de apresentação é relida, Kaspar é auscultado e se abre um inquérito onde tudo que diga respeito a ele deve ficar registrado: traços de uma história escrita que, tendo sido lavrada em fogo negro, não mais abandona aquele que cedeu o corpo para ela se inscrever sobre ele. Kaspar é, doravante, aquilo que dizem que ele é: mero princípio de referência e não de referência. Trata-se, como se vê, de recuperar a história já traçada e, se ela não existe, criar uma outra, social, para que ela passe a constituir aquele que, a seguir, enxergar-se-á pelos olhos dos outros.

Hauser vai aos poucos e sob duras penas sendo introduzido numa ordem penitenciária que o faz responder à pergunta de uma dama da sociedade sobre “Como era a sua vida no cativeiro” com a afirmação “Melhor do que aqui fora”: cativeiro por cativeiro, o anterior parecia melhor. Neste processo de instauração de uma identidade e na marca a ferro em brasa sobre o corpo e Kaspar, dos 27:50 aos 28:06, os observadores que ali se encontram tentam alimentá-lo com aquilo que lhes parece o melhor alimento que um homem pode desejar, mas Kaspar o cospe, mostrando não gostar do que está provando: no cativeiro, que julga melhor, tinha sido alimentado a pão e água. Mas, para os “algozes”, nada mais normal do que a sua alimentação ser alimentação para todos. A partir de então, a alimentação e o bom e o ruim ao paladar de Kaspar devem passar a ser o que tido como o bem de um grupo social. Até naquilo que se come e em que, em última instância, poder-se-ia manifestar uma vontade própria e uma individualidade toda peculiar, a marca social se faz presente, transformando a alimentação em um valor de ordem cultural. E cada vez mais Kaspar é transportado para uma cadeia simbólica que o aprisiona e não lhe dá espaços de ruptura na rede fortemente traçada ao seu redor.

Dos 28:10 aos 28:30, antes que Kaspar seja retirado da estrebaria e conduzido para a torre em que residirá, faz-se uma inspeção no seu corpo e ele é vestido com roupas e calçados de tal forma que o que, até então, estava livre de algum investimento de pudor ou despudor, passe a poder ser apresentado publicamente de acordo com a forma prevista pela normalidade que impera ao seu redor. Uma disciplina do corpo, um regime do olhar, um caráter, um espelho, uma decência e uma moral se impõem ao novo membro da sociedade: o seu corpo não lhe pertence mais; ele deverá, futuramente, comportar-se conforme os hábitos culturais dos seus. A denúncia de que um conjunto de injunções se abate sobre o corpo do cidadão é ratificada dos 38:20 aos 38:40, quando Kaspar toma banho pela primeira vez, sendo, portanto, submetido a uma penosa atividade que o faz reclamar da mulher que está lhe dando banho, dizendo-lhe: “Mãe, arranca a pele!” Para além de um suposto valor referencial, é necessário perceber, neste caso, a criação de um efeito de sentido metafórico, pois, mais do que a pele corporal, a pele que lhe é arrancada é aquela do trato que costumava destinar ao corpo. A pele cultural que o abrigava é arrancada: Kaspar se acha submetido a um modelo higiênico a que deverá dar atenção daí por diante.

Digno de nota é o enunciado proferido pela esposa do hospedeiro, que lhe dá banho: “Não precisa ter vergonha. Estamos sozinhos. Só o bom Deus nos ouve. Não precisa ter medo”. Vê-se que este enunciado mais denuncia a quem o profere do que revela o que Hauser poderia estar

sentindo. Vergonha de que, se ele não tem a menor consciência das sobre-determinações culturais impostas sobre o corpo? A vergonha, se ela existe, está naquele que afirma que ela possa existir: certamente este, estando nu em público sentiria vergonha e sabe que seria submetido à censura, mas não Kaspar, que não percebe o próprio corpo marcado por signos que o investem de determinados valores. O mesmo vale para ‘medo’: medo de quê? Kaspar não tem nenhuma razão para senti-lo. Por que estar sozinho é diferente de estar em público, tendo que, neste caso, submeter o corpo a um outro sistema de observação e cuidados? Se, até então, Kaspar não tinha razão alguma para temer ou sentir vergonha de estar com o corpo a descoberto, doravante, à luz do discurso proferido, provavelmente passará a ter, menos, talvez, quando estiver sozinho, se bem que, mesmo então, “o bom Deus nos vê” e, dada a magnitude do observador, talvez se torne ainda mais difícil superar os bloqueios que possam ter se instalado tiranicamente na consciência de Kaspar (e do homem, sempre é bom lembrar). Deve-se acreditar que Kaspar não mais lidará com o corpo como antes, pois agora está submetido a uma metodologia de cuidados e de higiene: uma “nova” moral o determina: uma nova alma o habita: há coisas a serem escondidas e feitas apenas sob os olhos de Deus.

A nova prisão de Kaspar já era prenunciada dos 34:20 aos 34:50, quando, durante o seu primeiro almoço, lhe é ensinado como sentar à mesa e usar os talheres para se alimentar, ao mesmo tempo em que, ao fundo, a câmera focaliza uma gaiola com um pássaro tentando libertar-se, mas, inexoravelmente, indo de encontro às teias metálicas tecidas ao seu redor. Os nós ao redor de Hauser vão se tecendo, enredando-o e o colocando numa jornada da qual não haverá retorno. A impossibilidade de Kaspar trilhar um caminho diferente daquele já dado pelo grupo social que o “acolhe” num abraço mortal e portentoso se revela ainda em duas outras passagens em que, à tentativa “rebelde” de o protagonista se dar uma identidade peculiar, os fatos lhe mostram que não há mais escapatória: o círculo se fechou e a sua face ficou perdida num lugar qualquer esquecido no tempo: agora ele é o Outro.

Uma delas transcorre no intervalo que vai de 1:09:48 a 1:10:20, momento em que Kaspar revela ao espectador que tinha inscrito seu nome sobre o solo por meio do plantio de agrião e que, durante a noite, alguém tinha entrado ali e pisoteado a plantação, deformando a assinatura lavrada sobre a terra. Como se vê, à tentativa de Kaspar inscrever uma identidade própria sobre um espaço que parece lhe permitir um ato de escritura individual, subjetivo e estilístico, portador de um traçado peculiar, a reação é violenta, pejorativa e esmagadora. O solo emoldurado com ‘Kaspar’ se torna uma massa informe amassada e pisoteada de tal forma que elimina o

que Hauser tinha tentado fazer: dar-se um nome próprio, embora construído com agrião, planta amarga e que revela o sofrimento de tentar se elevar da terra e provocar uma irrupção própria. Kaspar (e o homem com ele) não pode lavar sobre o espaço em branco do papel (ou da terra – de acordo com certas crenças, para os incas, por exemplo, ela é a mãe natureza e é responsável pela criação da vida) uma subjetividade diferenciada. Deve-se atentar, ainda, na cena, para o fato de que a tentativa de Kaspar se faz sobre um cantinho irrisório no fundo do quintal, mas nem a esta existência mínima ele tem direito: o grupo social se apoderou dele e o reterá em suas malhas, não lhe destinando outro lugar no mundo que não aquele que lhe é permitido ocupar: papéis, posições e representações estatuídas: apagamento de uma face: agora, Kaspar parece ser pura resignação. Enquanto isto se dá, na cena, entra uma garça que acaba de capturar uma perereca, mata o outro animal e o torna seu alimento. Parece não poder deixar de se notar que Kaspar é a rã que acaba de se tornar a presa devorada e desintegrada pelas entranhas famélicas que o aprisionaram. Kaspar está sendo engolido por um conjunto de ditames de que não se livrará tão facilmente.

A outra, de uma natureza um pouco distinta da anterior, porque não é um fato que vem do exterior, mas uma constatação de que Kaspar se dá conta (ela resulta de uma percepção do protagonista em relação ao seu estado), ocorre de 1:35:40 a 1:36:00. Deparando-se com um barril de água a qual se acha imóvel, o protagonista observa o próprio rosto e, contrariamente a Narciso que se apaixona pelo que vê, passa a mão sobre a superfície da água, fazendo-a mover-se, com isso, desfazendo a inteireza da imagem que antes se podia observar. Um rosto embaçado, uma imagem difusa, um contorno flutuante, um ser irreconhecível se revela então. Kaspar parece estar se dando conta de que não há no mundo lugar para ele: tal qual o espelho feito em cacos, ele deixou de ter um princípio de completude e integralidade: ele é o conjunto de fragmentos que foi levado a ser. Nada mais tem de seu: a sociedade o reduziu a cacos. Ele foi reduzido ao camelo que, dos 55:35 aos 55:57, é mostrado andando sobre os joelhos, numa posição desconfortável e domesticada, tendo perdido a referência do seu modo de andar natural: contra o olhar altivo que o camelo poderia possuir dada a sua altura, que lhe permite olhar de cima, ele está obrigado (assim como Kaspar e os homens) a andar de joelhos e se curvar à domesticação e ao fardo pesado que lhe foi imposto sobre o dorso, fardo que vem de um conjunto de discursos que se imprimem sobre cada um e que se revelam nos objetos que se encontram nos bolsos de Kaspar, quando ele é encontrado (29:00 a 30:05): um livro de orações, um terço com cruz de metal (percebase a fusão “ilógica” entre devoção e ganância) e uma papeleta com folhas de ouro: mescla de religião e dinheiro (ambos fontes de poder), eis o que

parece ditar a trilha a ser seguida pela comunidade humana. Doutrinada de um lado, ideologizada de outro. Que saída resta a Kaspar se não a submissão e a aceitação de poderes tão fortemente constituídos e reforçados pela rede de relações que se tecem ao seu redor por tudo e por todos? Hauser deveria estar definitivamente domado e dominado.

Vendo o que se passa por meio de um olhar questionador, taciturno e cético, ele ainda produz alguns questionamentos, mas, por ser diferente (ele é o personagem circense que é mostrado como aberração) e não se submeter irrestritamente ao que é proposto, Kaspar é morto: uma chaga no peito, do lado direito, de onde escorre um sangue vermelho e viscoso. Como a cultura não o dominou, ele deve morrer: seja a morte física ou “espiritual” (1:38:24 e 1:38:40). Ao espectador, fica a tarefa de responder ao enigma que Hauser propõe na sua história. De 1:42:00 a 1:43:10, ele relata que, nos seus sonhos, vê camelos e pessoas em caravana atravessando o deserto. Num determinado momento, param achando que o caminho terminou e não há para onde ir (há, aqui, uma alusão ao êxodo do Egito por parte dos israelenses conduzidos por Moisés – a festa de pentecostes incluía, além da ação de graças pelos dons da terra, o objetivo de reforçar a memória da libertação da escravidão no Egito e o cuidado com a obediência aos estatutos divinos). O cego que os guia (não se pode deixar de notar a ironia que se constrói neste momento: o responsável pela condução do grupo é alguém que não enxerga; ao mesmo tempo, poder-se-ia pensar que Herzog esteja propondo que o mundo que aí está deveria ser revisto sob a perspectiva de alguém ainda não cegado pelas injunções culturais – Kaspar Hauser, quem sabe) lhes diz que o que têm à frente é apenas uma montanha e, do outro lado, existe um espaço para a criação de uma cidade, onde os viajantes passam a viver. O problema de Kaspar é não poder prever que futuro espera a comunidade. De certa forma, o que ele está propondo é se será possível que a civilidade construída se refaça e permita uma outra convivência entre os homens: eles estariam dispostos a abrir mãos das crenças, benesses, formas de controle, modos de domínio, injunções culturais, conjunto de culpas e sistemas de hierarquia que desenvolveram?

Herzog parece propor, dos 44:36 aos 44:50, que o espectador se emocione com a cena em que o bebê chora no seu berço e é acalentado por Kaspar que, a convite da mãe, o toma nos braços, o acaricia e o faz sentir prazer. Estaria nas mãos de uma mulher e de um ente estrangeiro no seu próprio solo a saída para a sociedade opressora, dominadora e controladora existente? Estariam os homens dispostos a abrir mãos de privilégios e, como Kaspar, acolher o outro nos braços e lhe dar tempo, atenção e aceitação? Estariam dispostos a pensar sobre a questão feita por Kaspar: “Esses gritos assustadores ao redor são o que chamam silêncio?”

Desde que Kaspar é descoberto, o escrivão se propõe a escrever “Um belo registro. Um registro perfeito. Vou lavrar um registro como ninguém viu até hoje?” (57:45 a 57:56). Se, antes, podia-se fazer a hipótese de que ele seria o porta-voz de Herzog, no sentido de que faria um “belo

registro” que deslindasse as razões culturais de Kaspar ser “anormal” e não conseguir se adequar à “moral” vigente, pois havia se deparado com uma sociedade castradora, não conseguindo incorporar o que era esperado de cada um de seus membros, no fim, quando o escrivão, após acompanhar a autópsia de Kaspar que constata que ele tinha uma deformidade cerebral, repete o discurso laudatório sobre a sua atividade, afirmando outra vez que irá produzir “Um lindo registro. Um registro perfeito. Lavrarei um registro sobre a deformidade encontrada em Hauser. Finalmente temos a melhor explicação que podíamos achar sobre este estranho personagem” (1:48:10 a 1:48:30), pode-se constatar que ele é realmente um fiador de Herzog, cuja atividade, porém, deve-se muito mais à revelação do distanciamento irônico de Herzog frente ao cientificismo, para quem o homem não seria mais do que um conjunto de reações e um produto de causas naturais, que o definiriam cabalmente quanto à capacidade de produzir conhecimento e compreender, por exemplo, Matemática, Lógica e Religião. Kaspar tem dificuldade com estes saberes e ela é explicada ao final pelo fato de o hemisfério esquerdo do seu cérebro ser menor do que o da direita. Eis a chave explicativa que cega o olho para causas outras que não sejam de ordem natural. A questão proposta por Herzog parece ser: o cérebro de Kaspar é diferente e isso o torna incapaz para determinadas coisas ou ele é incapaz porque foi submetido a um processo cultural que o levou a desenvolver certas aptidões e não outras? Entende-se que o cineasta se inclina pela segunda via, posicionando-se contra as teses das determinações naturais das competências do homem.

Postula-se, pois, que o escrivão seja um porta-voz de Herzog, a quem compete relatar o lento, mas inexorável, aprisionamento de Kaspar (e do homem) ao *modus vivendi* do seu grupo. Parece que Herzog fez um belo registro daquilo a que se propunha: chamar a atenção para a sociedade carcerária e tribunalizadora que caracteriza as culturas humanas. Kaspar se pergunta (e o homem deveria fazê-lo com ele) se o futuro dos homens pode ser diferente daquele para o qual eles parecem se encaminhar? Estarão eles dispostos a desconstruir as cadeias que construíram para se auto-aprisionar e das quais parecem não mais ter saída? Estarão eles um dia livres de cadeia?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques. (Trad. Estela dos Santos Abreu e Cláudia C. Santoro). *A imagem*. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Discurso na vida e discurso na arte*. (Trad. Cristóvão Tezza). New York: Academic Press, 1976, 23p (inédito).

BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. (Trad. Donaldson M. Garschagen). 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. (Trad. Maria Helena Kühner). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. (Trad. Guy Reynaud). 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. (Trad. Maria Manuela Galhardo) Rio de Janeiro: Difel, 1990.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. (tradução: Jefferson Luiz Camargo). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. *O signo de três*. (Trad. Silvana Garcia). São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Lector in fabula*. (Trad. Atílio Cancian). São Paulo: Perspectiva, 1986.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações a partir de uma pequena comunidade*. (Trad. Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. (Trad. Raquel Ramalhete). 19.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *A ordem do discurso*. (Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio). São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. (Trad. Roberto Machado). 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Isto não é um cachimbo*. (Trad. Jorge Coli). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GOFFMANN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. (Trad. Maria Célia Santos Raposo). 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro). 8.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LAPLANTINE, François & TRINDADE, Liana. *O que imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. (Trad. Sírio Possenti). Curitiba: Criar Edições, 2005.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. (Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch). 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

POSSENTI, Sirio. Sobre as noções de efeito de sentido. In: *Cadernos da FFC*. n.º. 2. v.6. p. 1 a 11, Marília: Editora da UNESP, 1997.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: televisão e pós-pensamento*. (Trad. Antonio Angonese). São Paulo: Edusc, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. (Trad. Rosaura Eichemberg). 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOTAS

¹ Embora seja óbvio que não se propõe uma leitura no meio acadêmico sem um quadro pressupositivo teórico que a sustente e a legitime, vou me dar a liberdade, neste texto, de esboçar uma proposta de interpretação para o filme *Kaspar Hauser*, valendo-me do conjunto de pistas disseminado na materialidade do texto e buscando determinar seu efeito de sentido, sem fazer referência explícita aos autores para quem, eventualmente, possa ter algum débito, apesar de estar disposto a reconhecer a qualquer tempo qualquer dívida que tenha para qualquer pensador. Penso que, assim, fico mais livre para trabalhar. Tento, na medida em que a memória o permite, reconhecer as influências sofridas, nas referências bibliográficas apresentadas ao final.

² Dever-se-ia notar, acredita-se, que o banco de três pernas remeta interdiscursivamente à Santíssima Trindade, da qual seria o Espírito Santo, que, por não ser aceito entre os seus, sendo esfolado e triturado nas moendas de trigo, é um espírito a ser silenciado e submetido aos valores da doxa reinante. Qualquer aproximação entre ele e Jesus Cristo, crê-se, não terá sido mera coincidência.

**ARTIGOS DO SEMINÁRIO
AVANÇADO DE LINGUAGEM E
ENSINO**

A CONSTRUÇÃO INTIMISTA DAS PERSONAGENS EM CLARICE LISPECTOR

Ana Lúcia Moreira Rios Coimbra de Araújo¹
Regina Coeli Machado e Silva²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar a construção intimista das personagens nas obras de Clarice Lispector **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres** e **A Hora da Estrela**. Os conflitos vividos pelas personagens acabam identificando-se nas situações vividas, mostrando afinidades com a representação da interioridade que oscila entre a fragilidade e a grandeza do ser humano. A solidão em que vive a maioria das pessoas, mesmo em meio a uma multidão, é um dos problemas, pois, no convívio com o outro não se percebe as semelhanças e diferenças nas experiências vivenciais dessas personagens. A forma de apresentar tanto a interioridade física quanto a imaginária recobre um vasto campo simbólico. A interioridade física vem geralmente marcada pelo confronto entre vida e morte a ser buscada pelo indivíduo. A interioridade imaginária acaba por desencadear um eterno questionar que leva as personagens a uma certa ambigüidade, atingindo as regiões mais profundas do ser: o jogo pelo eu e o não-eu, o ser e o não-ser. É o momento em que as personagens vão dando conta de sua própria existência, entrando em um conflito interno e uma angústia estarrecedora.

PALAVRAS-CHAVE: Construção, Realidade, Conflito, Alma.

INTRODUÇÃO

A *epifania* parece ser um dos aspectos da narrativa de Clarice Lispector. O objeto é sempre uma coisa íntegra, apresentando uma estrutura na composição e organização que, quando as relações entre as partes estão bem estabelecidas, os outros elementos aparecem de acordo com a intenção particular e o objeto acaba por se realizar. Embora aparentemente simples, a narrativa de Clarice dá ao leitor a impressão de que tudo é plano ou muito vago, porém, à medida que o leitor vai se identificando com a personagem e com o objeto começa a condensar perguntas que não desejaria obter respostas.

O interessante na narrativa de Clarice Lispector é o ambiente mágico e místico que cria para ocultar a personagem e a própria realidade. No livro **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres**, a personagem

central, Lóri, é uma mulher insegura e que vive à espera da morte a fim de fugir de si mesma. O tempo para ela é uma realidade subjetiva que avança e ao mesmo tempo transforma os problemas da alma. Sempre em busca do metafísico, não consegue encontrar as respostas para as perguntas que a cercam.

Por outro lado, tem Ulisses, professor de Filosofia por quem vai se apaixonar profundamente e que, aos poucos, vai fazendo, no silêncio e sua paciência de espera, com que Lóri saia aos poucos do mundo que ela própria criou.

Em **A Hora da Estrela**, a autora traça uma linha de construção psicológica parecida com a primeira, porém, com personagens diferentes. Neste caso, *Macabéa*, imigrante nordestina, é o símbolo da inocência pela qual a autora busca demonstrar o desassossego da ausência de sentido de tudo que a cerca e por que não dizer também de todos. Fragilizada pelas circunstâncias da vida, a personagem atinge o esplendor com a própria morte.

OS CONFLITOS EXISTENCIAIS

Cândido(2000) salienta que a arte é a expressão da sociedade na medida em que é interessada nos problemas sociais. Um dos problemas enfrentados pelas personagens é decorrente das situações sociais em que estão submetidas. A literatura fantasia, precisa modificar a ordem do mundo para torná-la mais significativa. Assim é a escritura de Clarice Lispector, é uma tentativa de modificar a ordem do mundo, porém, através da construção intimista da personagem.

A personagem *Lóri*³ vivia num mundo de faz de conta a fim de ocultar a própria identidade: "...não *Lóri* mas o seu nome secreto que ela por enquanto não podia usufruir, faz de conta que vivia e que não estivesse morrendo pois viver afinal não passava de se aproximar cada vez mais da morte..."⁴ Este estado de angústia é presente em quase toda a obra da autora e é um estado proposital ao que parece, pois a todo momento o narrador dirige a narrativa como se estivesse a convidar o leitor para uma rendição da alma através de pequenos questionamentos como "A própria *Lóri* tinha uma espécie de receio de ir, como se pudesse ir longe demais – em que direção?"⁵

Este tipo de construção é dado como um fluxo temporal procurando surpreender a face oculta dos seres, a qual a maioria das pessoas procura esconder.

Ao se deparar com momentos de extrema insegurança, a personagem *Lóri* busca a sua chave de escape. Aprendera com *Ulisses* a

escrever seus instantes de insegurança e em um desses instantes chega a comparar a brutalidade de sua alma com o desespero de um animal preso, ansiedade gerada pela dúvida de aceitar ou não o desafio de amar.

Agora lúcida e calma, Lóri lembrou-se de que lera que os movimentos histéricos de um animal preso tinham como intenção libertar, por meio desses movimentos, a coisa ignorada que o estava prendendo – a ignorância do movimento único, exato e libertador era o que o tornava um animal histérico: ele apelava para o descontrole – durante o sábio descontrole de Lóri ela tivera para si mesma agora as vantagens libertadoras vindas de sua vida mais primitiva e animal: apelara historicamente para tantos sentimentos contraditórios e violentos que o sentimento libertador terminara despreendendo-a da rede, na sua ignorância animal ela não sabia sequer como, estava cansada do esforço de animal libertado⁶.

Apoiava-se na existência, porque acreditava que tudo o que existia, existia com precisão absoluta.

Durante toda a narrativa, Clarice apela para uma construção metafórica dos problemas da alma, é como se ela própria fosse a personagem ou a personagem fosse o seu próprio reflexo. É um trabalho de construção consciente da escritora e que pode ser percebido também em outras obras. Contudo, a existência de algo divino é outra dúvida que a autora questiona, através do narrador ou das próprias personagens criadas. Deus existe? É como se o Criador fosse o causador de todos os sofrimentos vividos pelas personagens e, ao mesmo tempo, aquele que condena e liberta. “Quantas horas perdi na escuridão supondo que o silêncio te julga – como esperei em vão ser julgada pelo Deus.”⁷

A apresentação feita pelo narrador-personagem em **A Hora da Estrela** sobre a personagem *Macabéa*, é um ato doloroso, mas que deve ser verdadeiro. “De uma coisa tenho certeza: essa narrativa mexerá com uma coisa delicada: a criação de uma pessoa inteira que na certa está tão viva quanto eu.”⁸

A dor é algo inexplicável para as personagens, tanto para *Lóri*, quanto para *Macabéa*. Ultrapassavam os limites do tempo e do espaço em seus devaneios. Sentir dor em função de um sentimento era pior que uma dor física, por isso as personagens se fechavam em seus mundos, assim não teriam que sentir uma dor que vem do fundo da alma, a dor da própria existência. O grande obstáculo vivido pelas personagens *Lóri* e *Macabéa* eram elas próprias. A vida toda aprenderam a não ser grandes dentro de si para não ter dor, então, para elas, nada mais importava: o tudo ou o nada eram as mesmas coisas.

Outras vezes, o conflito existencial é cortado pelo silêncio. O silêncio é revelador da alma e, por isso, provoca um certo temor nas personagens. É como se não soubesse o que o outro está pensando de si e, ao mesmo tempo, dá a impressão de que apenas o gesto ou o olhar já fala por si só, revelando o segredo mais oculto da alma: a própria existência. Tanto para *Lóri* quanto pra *Macabéa*, o silêncio provoca a angústia de se descobrir como simplesmente “estar no mundo”, desamparadas do senso comum. “O silêncio é a profunda noite secreta do mundo.” “...Então ele, o silêncio, aparece. E o coração bate ao reconhecê-lo: pois ele é o de dentro da gente.”¹⁰

Ao permanecer em silêncio, *Macabéa* acaba por lidar com o mundo de sua falta de posse de si mesma. Sempre se expressa inadequadamente ou demonstra interesse por palavras descontextualizadas que a seu ver lhe atribuiriam uma condição social e existencial.

A IDENTIFICAÇÃO COM O OUTRO

Moisés(2001) ressalta que a criação da personagem traz à tona os conceitos e padrões estabelecidos pela sociedade. Muitas vezes, a romancista retira da realidade o material de sua ficção, deixando-se impregnar por tudo quanto lhe passa ao alcance dos sentidos.

Nas obras estudadas existe um eterno questionar que leva as personagens a uma certa ambigüidade: o jogo pelo eu e o não-eu, o ser e o não-ser.

A partir do momento que as personagens vão dando conta de sua própria existência, entram em um conflito interno e uma angústia estarrecidora. Um desses momentos pode ser percebido através da personagem *Lóri* quando, não suportando mais a descoberta de estar viva, liga para *Ulisses*:” ____ Que é que eu faço, é de noite e eu estou viva. Estar viva está me matando aos poucos, e eu estou alerta no escuro.”¹¹

Macabéa sente-se como um objeto no mundo, acredita em tudo e em todos, porém não se sentia gente, dizia-se não estar habituada a essa condição. Ser gente para ela era muito complicado.

Já para o narrador-personagem de **A Hora da Estrela**, indigna-se com a situação da personagem *Macabéa*, gostaria de fazer alguma coisa por ela, mas não sabe exatamente o que, porque também a vê como um nada. Somente no final da história é que ele se dá conta de que vive e que também virá a morrer. A busca por respostas é algo que o faz desdobrar-se e para apreender a si mesmo inclui o confronto com o outro. Esse confronto é dado nos momentos em que tem que falar da personagem *Macabéa*.

Agora não é confortável: para falar da moça tenho que não fazer a barba durante dias e adquiri olheiras escuras dormir pouco, só cochilar de pura exaustão, sou um trabalhador manual. Além de vestir-me com roupa rasgada. Tudo isso para me pôr no nível da nordestina. Sabendo no entanto que talvez eu tivesse que me apresentar de modo mais convincente às sociedades que muito reclamam de quem está neste instante mesmo batendo à máquina.¹²

Enquanto as personagens vão se descobrindo, vão sentido uma dor que é ao mesmo tempo um enorme prazer. A revelação feita por *Lóri* a *Ulisses* em **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres** sobre esse estado de angústia e simultaneamente de felicidade motiva-os a não desanimar diante da espera da grande revelação: o reconhecimento de *Lóri* por si mesma e pelo amor que sente por ele. A personagem *Lóri* sente uma vontade enorme de ser de *Ulisses* e de *Ulisses* ser dela para que haja uma unificação. É esse desejo que faz com que a personagem se identifique com a outra.

Essa identificação com o outro parece ser o objetivo da autora em toda a sua obra.

Tanto em **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres** como em **A Hora da Estrela** a autora termina a história de forma surpreendente. Na primeira, inicia com uma vírgula, como se o leitor já fizesse parte da história ou soubesse o que teria se passado anteriormente e, conclui com dois pontos, deixando ao leitor a indagação sobre sua própria existência como algo divino. Na segunda obra, a autora conclui com um “sim”, que deixa o leitor ciente de que existe e que sua existência terrena não é eterna.

O percurso transcorrido com a própria experiência das personagens é o que produz o efeito que se pretende atingir no leitor: a indagação à descoberta de si mesmo através do outro. É uma proposta que a própria autora sugere, como mencionada em uma de suas frases: “Renda-se como eu me rendi./ Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei.”

A solidão em que vive a maioria das pessoas, mesmo em meio a uma multidão serve para alertar sobre a importância do próprio enigma da vida. O que é viver? Buscar respostas, em especial no convívio com o outro e perceber que existem semelhanças e diferenças é que produz o crescimento do ser. Talvez esta seja a maior lição da autora em seus romances e contos. É aqui se realiza a *epifania*, segundo James Joyce (Gotlib, 2003) “uma manifestação espiritual súbita”¹³ – é o objeto se desvendando ao sujeito.

Nota-se que durante a narrativa de ambas as obras, o leitor é levado a caminhar na leitura sem saber por onde vai. Um impulso vai dominando-o, ao mesmo tempo, aprofundando-o na experiência das personagens.

É isso que faz com que as obras de Clarice Lispector tenham esse caráter intimista e ao mesmo tempo desafiador. Algumas personagens vão evoluindo à medida que ocupam um espaço importante como verossimilhança humana (Moisés, 1994).

Bakhtin (1992) também refletiu sobre a relação do autor com a personagem, devendo este se aproximar e identificar-se com a personagem. Deve ver o mundo através do outro, imaginar sua existência e depois voltar ao seu ponto de partida que é a escrita. “Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois de volta ao meu lugar...”¹⁴

A identificação de todos em uma unidade é a única verdade indiscutível, contudo, esta unificação pode ser vista como uma carência, assim, cada ser passa a ser um fragmento do outro. No caso de *Lóri*, a busca por sua identidade termina quando se dá conta de que ela só é quando se vê em *Ulisses*.

— Você tinha me dito que, quando me perguntassem meu nome eu não dissesse Lóri, mas “Eu”. Pois só agora eu me chamo “Eu”. E digo: eu está apaixonada pelo teu eu. Então nós é. *Ulisses*, nós é original.¹⁵

Para tentar responder às indagações sobre a própria existência, a consciência possibilita que se busque o sentido da vida, assinalando uma ruptura de cada ser individual com um modo de existência originário em todo harmônico. É a consciência que liberta e aprisiona ao mesmo tempo, daí o paradoxo nas obras de Clarice Lispector.

A busca pelo Cosmos é outro elemento que confere à personagem uma identificação completa com o outro, ou pelo menos anseia por esta identificação.

O narrador de ambas as obras passa por diversas indagações sobre o ser e o existir, convertendo sua busca em uma única certeza. O que passa como imperceptível à personagem, para o narrador é condição essencial do ser.

A FRAGILIDADE

A fragilidade das personagens pode ser percebida nos momentos em que se encontram sozinhas consigo mesmas. *Lóri* prefere o silêncio da noite porque a escuridão não lhe pode revelar quem é realmente, porém, não consegue dormir tranquilamente porque tem medo dos sonhos que possa vir a ter e de que estes possam revelar a sua fragilidade.

Macabéa tem medo dos sonhos porque eles retratam o que poderá lhe acontecer.

Tudo é narrado em torno de uma atmosfera de misticismo e, ao tempo, intrigante. A atmosfera de milagre em **Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres** acontece na entrega de *Lóri* a *Ulisses*, quando esta descobre finalmente que está viva e que o momento tem que ser aproveitado a todo instante; em **A Hora da Estrela**, essa atmosfera de magia é atingida quando *Macabéa* é atropelada e acredita que atingirá o futuro.

Embora frágeis, as personagens têm em si uma coragem extraordinária quando assumem a não-existência. “Ser” no mundo sem “estar” é uma característica pouco comum ao indivíduo. Contudo, para *Macabéa*, o “estar” no mundo era apenas um acidente da natureza; já para *Lóri*, essa condição de “estar” no mundo a incomodava, mas à medida que foi descobrindo-se a si mesma, foi-lhe atribuindo valores que fizeram-na quebrar com a fragilidade de ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler e entender as obras de Clarice Lispector é um grande desafio ao leitor desavisado. Embora tenha uma escrita fácil, a forma como constrói o texto e como joga com as palavras, dá ao leitor uma falsa impressão daquilo que deseja atingir. É uma característica indiscutível a de vasculhar o interior do indivíduo em busca do desconhecido.

A forma de apresentar tanto a interioridade física quanto a imaginária recobre um vasto campo simbólico. A interioridade física vem geralmente marcada pelo confronto entre vida e morte a ser buscada pelo indivíduo. O objetivo do escritor é fazer com que o leitor tenha o encontro com uma experiência originária – “quem sou eu?” A interioridade imaginária acaba por desencadear um abalo sísmico atingindo as regiões mais profundas do ser.

Viver é uma aprendizagem que se dá continuamente consigo mesmo e na troca com o outro, gerando uma atmosfera de prazer. Como a própria Clarice dizia “Viver ultrapassa todo entendimento”. Não é preciso entender, mas compreender o momento e a realidade que se vive, esse é o grande mistério nas obras ficcionais de Clarice Lispector.

Outra preocupação constante da autora é com relação à criação de suas obras, que deve ser original, verdadeira e a presença do narrador, quase sempre personagem, gera essa situação: o autor é criador ou criatura? Ambos, criador enquanto desencadeador de sentimentos e questionamentos acerca dos problemas existenciais e criatura, porque também faz parte deste grande grupo que está em busca de sua própria existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8e. SP: T. A. Queiroz, 2000.

GOTLIB, Nádya B. *A teoria do conto*. 10.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. 18.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. *Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária – Prosa I*. São Paulo, SP: Cultrix, 18 e., 2001.

_____. *A Literatura Brasileira através dos textos*. São Paulo, SP: Cultrix, 18ª edição, 1994.

NOTAS

¹ Graduada em Letras, Especialista em Supervisão Escolar, Educação Especial e psicopedagogia Clínica e Institucional; Professora de Literatura Portuguesa da UDC – União Dinâmica de Faculdades Cataratas, Professora QPM do Estado do Paraná e do Município de Foz do Iguaçu; Mestranda em Letras pela UNIOESTE – Área de Concentração em Linguagem e Sociedade.

² Doutora Professora UNIOESTE.

³ LISPECTOR, Clarice. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

⁴ Id., *ibid.*, p.14

⁵ Id., *ibid.*, p.41

⁶ Id., *ibid.*, p. 15

⁷ Id., *ibid.*, p. 37

⁸ LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. 18.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, p. 33

⁹ LISPECTOR, Clarice. *Uma Aprendizagem ou O livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 37

¹⁰ Id., *ibid.*, p.37

¹¹ Id., *ibid.*, p. 113

¹² LISPECTOR, Clarice. *A Hora da Estrela*. 18.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990, p. 34

¹³ GOTLIB, Nádya B. *A teoria do conto*. 10.ed. São Paulo: Editora Ática, 2003, p.51

¹⁴ BACHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p.45

¹⁵ LISPECTOR, Clarice. Uma Aprendizagem ou *O livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 148

A MODALIZAÇÃO PRESENTE EM ESTRUTURAS INTERLOCUTIVAS: uma estratégia argumentativa em livros didáticos.

Dayane Gaio Hoffmann (PG – Unioeste)
Aparecida Feola Sella (Docente – Unioeste)

INTRODUÇÃO

Justifica-se o presente trabalho de pesquisa pela necessidade de estudar a modalização enquanto estratégia discursiva presente em livros didáticos, visto que, por meio da análise dos enunciados marcados pelo fenômeno da modalização, é possível perceber o posicionamento do autor do texto, seus objetivos e intenções, e, portanto, o direcionamento do texto.

Para tanto, traçou-se o objetivo de verificar como alguns recortes interlocutivos, marcados pela modalização realizada por meio do auxiliar modal *poder*, presentes no livro didático de 6ª série *Nova História Crítica*, de Mario Schimit, corroboram a hipótese aqui levantada.

Inicialmente são apresentadas algumas considerações acerca das modalidades deôntica e epistêmica, as quais se fazem necessárias para a análise aqui pretendida. Destaca-se ainda, nesse mesmo item, a abordagem dada ao verbo *poder* nos estudos sobre modalização. E em seguida são explanadas considerações acerca do livro didático em questão e evidenciadas as análises correspondentes aos enunciados destacados.

A MODALIZAÇÃO: uma estratégia argumentativa

Segundo GERALDI (1984, p. 125) a linguagem é o lugar da interação humana, visto que ela permeia todos os nossos atos, articula nossas relações com os outros e nos constitui enquanto sujeitos. Conforme esclarece KOCH (2004), essa interação social, por intermédio da língua, caracteriza-se, necessariamente, pela argumentatividade. Nesse processo de argumentação, tendo-se em vista um interlocutor e uma finalidade, o locutor utilizará todos os mecanismos possíveis que a linguagem lhe põe a disposição, para atuar sobre o interlocutor de determinada maneira, e obter dele determinadas reações verbais ou não verbais.

Nesse sentido Koch (2004) assevera que toda

língua possui, em sua gramática, mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade, diz Ducrot, está inscrita na própria língua. É a esses mecanismos a que se denominam *marcas lingüísticas* da enunciação ou da argumentação.

Outras vezes, tais elementos são *modalizadores* já que têm a função de determinar o modo como aquilo que se diz é dito. (KOCH, 2004, p.14)

Esses elementos modalizadores, a que se refere Koch (2004) assim se constituem, pois têm como função principal indicar a força argumentativa dos enunciados ao relacionar, contrapor temas, valores e crenças compartilhadas por uma comunidade lingüística. É, pois, nesse sentido que a modalização destaca-se nesse estudo, por indicar a orientação argumentativa dos enunciados e servir como instruções que permitem especificar a conclusão para a qual o enunciado aponta.

Com base nessas considerações esse estudo pretende abordar a questão da modalização, como um processo que contribui para a marcação dos pontos de vista, das crenças e as atitudes do falante em relação ao conteúdo de seus enunciados e em relação ao interlocutor. Afinal, de acordo com Coracini (1991), as modalidades constituem verdadeiras estratégias retórico-argumentativas, pois pressupõem uma intencionalidade discursiva.

AS MODALIDADES EPISTÊMICA E DEÔNICA.

Nesse item são comentadas apenas algumas considerações acerca dos conceitos sobre modalização epistêmica e deônica, os quais se fazem necessários para a análise aqui pretendida. Para tanto buscou-se nos estudos de Koch (1981, 2004) e Neves (2002) contribuições nesse sentido.

Reportando-se à Koch (2004, p.24), observou-se que o fenômeno da modalização ganha destaque nos estudos lingüísticos, pois tem a função de determinar “o modo de como aquilo que se diz é dito”. A autora revela que, na produção de um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude no enunciado que produz, o que pode ser considerado como atitude ilocucionária de modalização (KOCH, 2004, p.85). Nesse sentido os enunciados abaixo podem ser vistos como exemplos de diferentes atitudes ilocucionárias de modalização:

- a) ***Eu ordeno*** que você se retire daqui.
- b) ***É preciso*** que você se retire daqui.

Nota-se que, respectivamente, as sentenças estabelecem as noções de obrigatoriedade e necessidade. Em ambas o locutor procura obrigar seu interlocutor a assentir ao seu discurso, o qual é marcado pela atitude autoritária e imperativa daquele. Em (a) o locutor coloca-se explicitamente num patamar de autoridade e manifesta em seu enunciado a intenção de levar o interlocutor a agir conforme o citado. Já em (b) o locutor é menos

incisivo e autoritário, porém manifesta a necessidade de que a ação seja concretizada. Nota-se que em ambas as frases o locutor se compromete com o conteúdo asseverado, pois se expõe como autor de tais afirmações. Koch (2004) diria que as estrutura lexical *Eu ordeno* representa um performativo explícito, e *É preciso* um predicado cristalizado, e que ambas têm a função de impor ao interlocutor os argumentos do locutor.

As frases acima revelam, pois, noções de obrigatoriedade e necessidade deôntica, pois, segundo Koch (1981, p.101), a modalidade deôntica situa-se no eixo da conduta, e se refere à linguagem das normas, ao que se deve fazer. Complementando, Neves (2002, p.180) afirma que a modalização deôntica relaciona-se a valores de permissão, obrigação e volição, “e está, de um lado, condicionada por traços lexicais específicos ligados ao enunciado ([+ controle]) e, de outro, implica que o enunciatário aceite o valor de verdade do enunciado para executá-lo”. (NEVES, p.180).

Já nas frases abaixo observa-se que a postura assumida pelo locutor difere da explicitada nas ocorrências acima:

- c) *É possível que Maria tenha ido bem na prova.*
- d) *Provavelmente será preciso estudar mais.*

Em (c), o locutor parte de suas percepções acerca da realidade, de suas convicções, porém não garante a verdade da proposição, o que permite que a responsabilidade sobre a asseveração seja atenuada. Já no exemplo (d) nota-se que o locutor, diferente do que ocorre no enunciado (b), avalia o conteúdo como uma possibilidade não como uma verdade. Ele deseja ver realizada a ação de *estudar mais*, porém a apresenta de modo menos incisivo, podendo receber contestações, pois não é apresentada como uma certeza.

Dessa forma, os enunciados (c) e (d) relacionam-se à modalidade epistêmica, pois, conforme define Koch (1981, p.101) essa modalidade pertence ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas. Para Neves (2002, p.180), a modalização epistêmica está relacionada ao julgamento do humano, conforme verificado nos exemplos (c) e (d).

Vale acrescentar que até mesmo enunciados como *Se aquecido o ferro derreterá* apresentam modalização, pois, são ditos de acordo com as intenções do locutor. O locutor que informa que a esse enunciado tem seus objetivos a serem atingidos, podendo ser uma simples informação, ou mesmo uma metáfora usada como um conselho implicado no desejo de que haja perseverança.

Tendo em vista as diferentes possibilidades de modalização de um enunciado, Neves (2006, p. 152) aponta que “a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o interlocutor, o enunciado e a realidade objetiva”, portanto é seguro propor que não existam enunciados não modalizados, afinal o falante marca de algum modo o enunciado que produz, seja em relação a verdade do fato expresso, ou ao grau de certeza sobre essa marca.

A MODALIZAÇÃO PELO VERBO *PODER*.

De acordo Koch (1987), em língua portuguesa o verbo *poder* é um dos modais que oferece maior número de significados, tanto em relação a sua esfera semântica, quanto a sua força ilocucionária. Assim, quanto ao nível semântico desse modal, percebe-se que ele pode exprimir diferentes modalidades: a) permissão - *Você já pode sair do castigo*; b) possibilidade - *Pode estar tarde para irmos a casa dela*; e c) capacidade (física, moral ou legal) ou habilidade - *Maria pode passar nessa prova*.

É, pois, nesse sentido que Neves (2000) apresenta um estudo acerca da polissemia dos verbos modais, visto que em certos enunciados pode ocorrer ambigüidade entre essas modalidades. Na sentença *Maria pode passar de ano* é possível inferir que Maria tem capacidade para passar de ano, ou, então, que é possível que passe de ano, e, ainda, que certas circunstâncias indicam a aprovação de Maria.

Isso se dá, pois, segundo Neves (2000), nos enunciados modalizados, representativos das línguas naturais, nas quais a ambigüidade, por exemplo, é devida aos diferentes significados passíveis de serem atribuídos mediante os contextos situacionais. Dessa forma a autora afirma que o verbo *poder* constitui, no eixo deôntico, noções de capacidade/habilidade e permissão; e no eixo epistêmico, uma simples possibilidade.

Conseqüentemente, adequando às significações das modalidades epistêmicas e deônticas, nota-se que é possível que o enunciatador utilize as mesmas formas verbais para exprimir diferentes sentidos. Dessa forma Neves (2000) observa que será o conjunto de hipóteses, de que dispõe o destinatário, verificado no contexto, o responsável pela interpretação da elocução.

Os exemplos a seguir, retirados de Neves (2000), evidenciam a possibilidade de se atribuírem diferentes significações ao verbo *poder*. Em *Pode sair, vai ver o casamento de sua prima!*, a significação relaciona-se à permissão, o que denota um locutor em posição de mando; em *Ele, como pode se prestar a uma pantomima daquelas!*, nota-se uma possibilidade

deôntica, pois revela uma atitude avaliativa do locutor; já em *A noite a lua vem da Ásia, mas pode não vir, o que demonstra que nem tudo neste mundo é perfeito*, tem-se representada uma possibilidade epistêmica – o locutor apresenta uma avaliação pautada numa hipótese.

É, portanto, em virtude dessas constatações que Neves (2000, p.120) comenta que a diferença dos significados atribuídos a cada sentença não está no contexto intra-sentencial e extra-sentencial, os quais apontam para fatores determinantes no processo de interpretação. Assim, o significado dessas frases seria constituído se considerado o contexto discursivo.

ANÁLISES

Os enunciados que constituem o *corpus* dessa pesquisa foram retirados do capítulo dois, intitulado *As grandes mudanças*, do livro didático *Nova História Crítica*. E nesse capítulo, composto por vinte e uma páginas, são repassadas algumas noções acerca das mudanças econômicas ocorridas na Europa durante os séculos XI, XII e XIII.

Nesses enunciados evidencia-se a tentativa de verificar os processos de modalização estabelecidos pelo uso do verbo *poder* em estruturas interlocutivas e de demonstrar de que forma essas estruturas retratam as relações que o produtor do texto elabora com o seu enunciado, por um lado, e com o interlocutor, por outro.

Visto que o objetivo de um livro didático é repassar conhecimentos científicos de tal modo que ele possa ser aprendido pelo leitor/aluno, ao autor/produtor do texto é necessário adequar sua metodologia para o nível de escolaridade a que o livro se destina. Tal constatação torna aceitável considerar que, nos enunciados destacados, o produtor do texto leva em conta o conhecimento que o leitor possui, e que a maneira como o conteúdo é repassado evidencia sua atitude tanto em relação ao conteúdo quanto em relação ao leitor. A seguir são destacados três exemplos do posicionamento mais recorrente do autor quando do uso do verbo *poder*.

g) As diferenças culturais também eram importantes. Numa região as pessoas tinham a tradição de fazer vinho; em outra, de criar ovelhas, em outra, de fazer salsichas e cerveja. Em algumas de fabricar tecidos coloridos; em outras de pescar. **O que podemos concluir** é que cada região era capaz de produzir um excedente diferente da outra.

h) **Você pode notar** que estavam surgindo aí duas novas classes sociais. De um lado, os donos das matérias-primas e das oficinas, ou seja, a burguesia. De outro, os aprendizes e os jornaleiros.

i) A peste negra apavorou a Europa e abalou a economia. Cidades ricas foram abandonadas por pessoas desesperadas à procura de um lugar com ar puro e sem pessoas infectadas (...). Analisando essa situação **você pode concluir** que a peste negra foi uma das causas mais importantes da grande crise econômica europeia do século XIV.

As análises aqui sugeridas revelam a possibilidade de haver interpretações tanto epistêmica quanto deontica para os enunciados acima citados. Percebe-se, a princípio, que tais enunciados apresentam basicamente a noção de possibilidade epistêmica, pois, nessas ocorrências, o autor busca inserir o leitor num processo reflexivo (é como se dissesse ao leitor: em virtude de x (conteúdo que já foi estudado), é possível concluir y , uma vez que se faz um apelo a sua reflexão acerca dos dados apresentados). Nos três enunciados evidencia-se, pois, uma avaliação do autor acerca do conteúdo, pautada na consideração de uma hipótese. Isto é, o autor trabalha com a noção de “ser possível” admitir tal fato, tendo em vista o conteúdo já explanado. É feita uma remissão às informações apresentadas anteriormente, o que sustenta a hipótese requerida pelo operador modal. Nota-se, portanto, que essa remissão recupera o conteúdo anterior, o qual se faz necessário para a compreensão da hipótese levantada.

No enunciado (g) é possível perceber que o autor tem certeza do que afirma, mas modaliza como sendo uma possibilidade que precisa também da confirmação do leitor. Trata-se de uma estratégia interlocutiva que permite que o conhecimento seja entendido como decorrente das reflexões do autor e do leitor conjuntamente. Dessa forma, ao não se colocar como a fonte da informação, observa-se que o locutor pretende manter adesão relativa em relação à verdade da constatação, e também se colocar em condição de igualdade com o leitor, pois perpassa a noção de que ambos estão construindo o conhecimento juntos. A noção de capacidade está ligada à capacidade reflexiva do aluno; a possibilidade está ligada aos indícios presentes no texto, os quais tornam viável essa significação; e a idéia de permissão liga-se à autoridade do autor enquanto pesquisador que garante a possibilidade da verdade do conteúdo afirmado.

Em (h) o autor também trabalha com as três noções: há a possibilidade, ancorada na permissão (garantida pelo conhecimento enciclopédico do autor), juntamente com a capacidade que o autor julga que seu leitor tenha para refletir acerca do conteúdo. Nota-se, porém que em (g) e (h) a possibilidade sugerida na sentença tem como finalidade apresentar um dado novo, pautado no conhecimento científico.

Na sentença (i) apresenta-se ao aluno um método que precisa ser seguido para que se alcance a compreensão do conteúdo. Tal método

relaciona-se à noção de que por meio de análises (estudos, observações) é possível chegar à conclusão desejada. Trata-se de uma estrutura comum em livros didáticos, pois, nesses materiais, há o objetivo de sistematizar o conteúdo de um modo compatível com o nível de escolaridade, apresentando metodologias de estudo, a serem seguidas pelo leitor. Nesse sentido ressalta-se também a modalidade deôntica implícita nessa estrutura, visto que o autor pretende demonstrar ao leitor que essa deve ser a sua atitude perante o texto. Verifica-se que a validade desse método está ancorada na crença do autor, baseada num conhecimento de mundo enciclopédico, o qual lhe permite afirmar que por meio de análises e de observações chega-se a determinadas conclusões.

Ainda em relação ao enunciado (i) nota-se que as significações sugeridas pelo auxiliar modal desse enunciado revelam noções de capacidade e possibilidade. A possibilidade, com maior ênfase, advém da relação causa-consequência do método “analisar para concluir”; portanto ao aluno é mostrado que por meio da análise será possível concluir. E a noção de capacidade é posta como decorrente da ação de analisar (analisando essa situação terá capacidade para concluir). Com base nessas considerações pode-se perceber que, nesse enunciado, o autor apresenta um maior engajamento em relação a sua avaliação acerca do conteúdo e acerca do leitor.

Nota-se que o autor apresenta certa preocupação quanto à forma de explicar o conteúdo dos enunciados e quanto à forma como se dirige ao leitor: buscando amenizar sua atitude impositiva, a fim de não causar tanto impacto no momento da leitura, opta por apresentar sua opinião como uma possibilidade e não como uma certeza (eixo epistêmico). Porém verifica-se que nos três enunciados a modalidade deôntica relaciona-se às informações contidas no plano do implícito: o autor se posiciona como detentor do saber, o qual tem conhecimento tanto acerca do conteúdo quanto do leitor; e, ao posicionar-se dessa forma, assume-se como autoridade, capaz de direcionar a aprendizagem (eixo deôntico).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme verificado, o verbo *poder*, presente nos enunciados analisados nessa pesquisa, revela as diversas possibilidades de modalização de um enunciado e reflete o caráter argumentativo da língua. Assim, nota-se que modalizar um enunciado, ora entre os domínios do deôntico e ora do epistêmico, ou mesmo situar os dois domínios no mesmo enunciado, é uma operação que garante a expressão da subjetividade de um locutor, que

assume com maior ou menor força o que enuncia, que se compromete, ou mesmo que se afasta.

No contexto didático a modalidade deontica apresenta-se como um mecanismo que assegura o posicionamento do autor como um indivíduo que atualiza a veracidade dos dados e que possui certo domínio sobre o interlocutor. Já a postura epistêmica revela os momentos em que o autor pretende não se comprometer tanto com o conteúdo asseverado, ou mesmo quando pretende não ser tão incisivo em relação ao leitor, atenuando sua postura de autoridade do saber. Nesse sentido essa postura assegura-lhe uma maior aproximação do leitor conferindo-lhe credibilidade com o mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORACINI, M. J. R. F. *E a questão da modalidade?* In: Coracini, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**, 1991.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, I. G. V. **Aspectos da interação em língua portuguesa**. São Paulo, 1981. (Tese de doutorado).

_____. **Argumentação e Linguagem**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1984.

NEVES, M. H. M. *A Modalidade*. In: KOCH, I. G. V. (Org.) **Gramática do Português Falado** – 2ª Ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

LETRAMENTO EM COMUNIDADES MULTILÍNGÜES: A realidade da Comunidade Surda

Dayse Grassi¹
Maria Ceres Pereira²

RESUMO: As pessoas surdas, assim como outras minorias étnicas, lutaram pelos seus direitos e sua cidadania. Hoje são reconhecidos como uma Comunidade, possuidora de uma Cultura Surda que sustenta aspectos peculiares: uma história, experiências de vida, identidade, uma língua própria, cuja substância ‘gestual’ gera uma modalidade espaço-visual, uma maneira peculiar de ver o mundo. Os surdos encontram-se imersos num mesmo espaço físico que os ouvintes, compartilhando culturas que se mesclam, tornando-se desta forma, indivíduos multiculturais. A língua de sinais difere-se da língua portuguesa escrita em sua modalidade lingüística, apresentando estrutura gramatical própria, sendo pertinente um estudo mais aprofundado que busque garantir o letramento respeitando as diferenças lingüísticas e culturais.

PALAVRAS-CHAVES: surdos, bilingüismo, letramento.

RESUMEN: Las personas sordas, así como otras minorias étnicas, lucharon por sus derechos y su ciudadanía. Hoy son reconocidos como una comunidad, poseedora de una cultura sorda que sostiene aspectos peculiares: una historia, experiencias de vida, identidad, una lengua propia, cuya sustancia ‘gestual’ genera una modalidad espacio-visual, una manera peculiar de ver el mundo. Los sordos se encuentran inmersos en un mismo espacio físicos que los oyentes, compartiendo culturas que se mezclan, tornándose de esta forma, individuos multiculturales. La lengua de señales se difere de la lengua portuguesa escrita en su modalidad lingüística, presentando estructura gramatical propia, sendo pertinente un estudio más profundizado que busque garantizar el letramiento respetando las diferencias lingüísticas y culturales.

PALABRAS-LLAVES: sordos, bilingüismo, letramiento.

INTRODUÇÃO

Percorrendo os períodos da história universal, evidenciam-se práticas segregadoras, inclusive em relação ao letramento, em que os grupos minoritários não tinham direito nem acesso ao saber, apenas as classes elitizadas podiam participar dos espaços sociais – era uma pedagogia de exclusão.

Essa concepção começou a ser mudada a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, firmado em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consumância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994), documento de referência mundial e orientador do processo da inclusão, que destaca em um de seus apontamentos a “importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo”.

O Brasil fez opção pela política inclusiva e desta forma, houve uma reestruturação na legislação brasileira, implantando a inclusão educacional e social. Algumas leis foram modificadas, dentre elas, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (resolução nº. 02/2002 do CNE) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2004), que garante o acesso e a participação de todos no ensino equiparando oportunidades, trazendo as comunidades multiculturais para uma inclusão social de modo que compartilhem culturas e experiências moldando as relações sociais.

A partir disso, as vozes sociais até então negadas e silenciadas, começam a buscar seu espaço. Surgem os movimentos multiculturais do qual fazem parte os negros, índios, mulheres, afrodescendentes, imigrantes, sertanejos, surdos dentre outras minorias étnicas, que lutam pelos seus direitos civis, maior participação educacional e social, enfatizando dessa maneira, a ‘diversidade cultural’.

A temática da Pluralidade Cultural (1997), volume integrado aos PCN’s, diz respeito ao conhecimento e a valorização das características étnicas e culturais dos diversos grupos que convivem no território nacional, buscando a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas discriminatórias e excludentes, possibilitando conhecer o Brasil como um país complexo e multifaceado. É importante salientar que valorizar e respeitar as diferenças étnicas e sociais não significa aderir aos valores, mas sim respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é em si, devido e direito de todo o ser humano.

O primeiro Artigo da Constituição Federal (1988) estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades, e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças e conflitos, ou seja, a

pluralidade em que, devem valer a liberdade, a sabedoria de conviver com o diferente, tanto do ponto de vista de valores quanto de costumes, crenças religiosas, expressões artísticas, capacidade e limitações.

De acordo com Woodward (2000), os movimentos religiosos, étnicos ou nacionalistas, “frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como o fundamento de sua identidade”. Neste sentido, a cultura é a base pela qual o homem caminhará e se desenvolverá historicamente, buscando maior aprimoramento e realização.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, p. 15, art. 13, “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Porém, vale ressaltar que, no Brasil, conforme Mello (1999), existem 170 línguas indígenas de troncos e famílias diferentes, isso sem mencionar as línguas faladas em comunidades de origem italiana, japonesa, coreana, germânica, entre outras, no sul e sudeste do país, sem contar ainda, a língua de sinais da comunidade surda. De acordo com o Censo Demográfico de 2000, existe no Brasil, um total de 5.750.805 pessoas surdas, dado bastante significativo que não pode ser ignorado.

Dado o exposto, podemos afirmar que o Brasil é um país complexo, com um plurilinguismo muito significativo. Porém, mesmo diante disso, a língua de status e oficial de instrução, continua sendo a língua portuguesa. Dessa forma, percebemos que as minorias lingüísticas não têm status oficial e, o primeiro passo para isso, é a luta pelo reconhecimento de sua língua e seus direitos enquanto minorias bilíngües. De acordo com Mello (1999), é importante ressaltar que uma sociedade bilíngüe não se forma somente a partir do contato entre línguas e culturas, “igualmente importante são as atitudes que as pessoas têm em relação às línguas e aos membros das comunidades minoritárias, bem como às políticas lingüísticas a serem adotadas pela comunidade num todo”.

Os surdos são vistos e reconhecidos atualmente, como uma comunidade possuidora de língua e cultura próprias, tendo o direito de serem instruídos em sua primeira língua, com a educação bilíngüe e a presença de um mediador de comunicação, o intérprete de língua de sinais, isso assegurado pela Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, com implicações para sua divulgação e ensino, para o acesso bilíngüe a informação em ambientes institucionais e para a capacitação dos profissionais que trabalham com surdos. Desta forma, deixa-se de lado a visão clínica que enfatiza apenas a perda auditiva, voltando-se não mais ao termo ‘deficiente auditivo’, mas sim, ao termo ‘surdo’, visto reconhecer sua língua, identidade e cultura.

Os surdos e os ouvintes encontram-se imersos a um mesmo espaço físico, compartilhando culturas, a cultura surda e a cultura ouvinte, os aspectos de ambas culturas se mesclam, o que torna os surdos indivíduos multiculturais. Neste sentido:

é possível aceitar o conceito de Cultura Surda por meio de uma leitura multicultural, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções, pois a Cultura Surda não é uma imagem velada de uma hipotética Cultura Ouvinte, não é seu revés, nem uma cultura patológica. (Skliar, 1998:28)

Desta maneira, caracterizar a Cultura Surda é admitir que esta sustenta aspectos peculiares, uma história de vida e pensamentos diferenciados, que possuem sua essência em uma língua cuja substância ‘gestual’, gera uma modalidade espaço-visual, uma maneira peculiar de apreender o mundo. Sendo assim:

A Língua Portuguesa é a L1 de crianças ouvintes brasileiras e, necessariamente, deverá ser ensinada de forma diferente para crianças surdas que a adquirirão como L2. Além do fato de a língua portuguesa não ser a L1 do surdo, há a questão da diferença na modalidade das línguas. A criança surda deverá adquirir uma L2 que se apresenta numa modalidade lingüisticamente diferente da sua L1, isto é, ela deverá aprender uma língua ‘gráfico-visual’ enquanto a sua L1 é ‘visual-espacial’. Os estudos sobre o ensino de L2 partem do pressuposto de que a criança estará adquirindo uma L2 na mesma modalidade lingüística de sua L1. Dessa forma, o ensino da L2 – Língua Portuguesa - para surdos apresenta questões mais complexas que exigem mais investigação. O processo de aquisição de uma L2 em crianças dependem de, no mínimo dois, pré-requisitos: (a) garantia de um processo natural de aquisição de uma L1 e (b) a aquisição da língua escrita, isto é, da alfabetização. (Quadros, 1997:111)

As pessoas surdas têm direito a uma educação bilíngüe e neste sentido Quadros (1997) e Lacerda (1998), definem o bilingüismo como a educação que se propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Seu objetivo é propiciar à criança surda um desenvolvimento cognitivo e lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, desenvolvendo assim uma relação de harmonia com os ouvintes. Essa heterogeneidade deve ser vista como uma riqueza, uma oportunidade de aprendizado coletivo e não como um obstáculo.

De acordo com Eva Engholm (1965), citada por Mello (1999:7), no livro ‘O Falar Bilíngüe’, “A língua é a chave para o coração de um povo. Se

perdermos a chave, perderemos o povo. Se guardarmos a chave em lugar seguro como um tesouro abriremos as portas para riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta”. Neste sentido, cabe a nós aceitarmos a língua de sinais e a pessoa surda, não buscando mudá-los, mas sim ajudá-los, ensiná-los e permitir-lhes ‘ser surdos’, reconhecendo sua língua, identidade e cultura, pois somente assim estaremos buscando uma sociedade mais igualitária que realmente respeite as diferenças.

Alguns questionamentos nos fazem refletir sobre os aspectos culturais imersos em nosso país que, ainda vê de maneira ilusória a uniformidade da língua falada e tida como a padrão; desconsiderando a realidade social dos sujeitos surdos (Libras/português), e que as línguas se mesclam sem obedecer fronteiras e, que nem todos que vivem nesse país, dominam a língua tida como padrão. Dessa maneira, é pertinente questionar: Sendo o Brasil um país multicultural, como podemos determinar que uma cultura e língua possa ser superiores a outras? Quem determina a prevalência de uma sobre a outra? Que critérios são utilizados na sua hierarquização? Por que se classificam as culturas e as línguas determinando uma como dominante? A igualdade e a equiparação de oportunidades que a sociedade inclusiva almeja, só poderão ser atingidas se forem mantidas, respeitadas e valorizadas as diferenças, pois a cidadania de alguns não pode ser construída sobre a exclusão de muitos.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado através de levantamento de bibliografias para o embasamento teórico. Após, foi detectado uma situação de bilingüismo, para fazer a descrição da situação encontrada e pesquisa de campo com a pessoa bilingüe. Para o sujeito, bem como a instituição observada, foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade do sujeito e da instituição de ensino. O contexto bilingüe escolhido foi o da aluna Bianca que cursa o Magistério no Colégio A. A estudante Bianca foi observada durante alguns dias e em especial durante a realização de uma prova de Fundamentos Históricos da Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a observação da situação bilingüe da aluna Bianca, verificou-se que um intérprete de língua de sinais a acompanha durante todas as aulas, estabelecendo a compreensão da aula do professor que é feita

de maneira oral, traduzida na língua gestual-visual. O estudo, os exercícios e provas são escritos, o que requer do surdo um maior domínio do vocabulário escrito da língua portuguesa. A aluna Bianca é surda profunda, isto é, não possui resíduo auditivo.

Durante a realização da prova de Fundamentos Históricos da Educação, a intérprete solicitou que Bianca lesse e respondesse a questões que eram objetivas e discursivas, respondendo-as a lápis. A aluna respondeu algumas (principalmente as objetivas) e deixou em branco as discursivas, dizendo que não as entendeu. Após Bianca responder o que conseguiu na prova, a intérprete então, traduziu em língua de sinais cada questão da prova, solicitando que a aluna observasse suas respostas. Percebeu-se, que quando a prova foi lida em Libras, a aluna se deu conta que havia respondido errada algumas questões e que após interpretada as questões discursivas, a aluna soube respondê-las.

Na situação observada, percebeu-se a grande dificuldade da aluna em compreender a parte escrita prova. Percebeu-se que o domínio da língua portuguesa escrita pela aluna é restrito, principalmente porque cada disciplina possui vocabulário próprio e, a leitura de textos, provas e atividades requerem uma maior explicação por parte do intérprete.

Sendo a língua de sinais de estrutura gramatical diferente da língua portuguesa e numa modalidade espaço-visual, o aluno surdo escreve somente o que tem sentido em língua de sinais, omitindo preposições, artigos, concordância verbal e nominal, flexão verbal, dentre outras. Desta maneira, na leitura de um texto, identifica as palavras que fazem parte de seu vocabulário, muitas vezes, não compreendendo gírias e as entrelinhas dos enunciados. Assim, é necessário que o intérprete explique de forma que o aluno compreenda o sentido do texto. Apesar de Bianca ser muito independente, requer um acompanhamento mais próximo do intérprete e um estudo mais aprofundado dos vocabulários, que muitas vezes são tidos como simples pelas pessoas ouvintes. Percebeu-se que o conteúdo aplicado na prova era dominado pela aluna, tanto que em língua de sinais sabia explicar as repostas das questões abordadas. Porém a dificuldade estava em entender o que para ela é sua segunda língua, a língua portuguesa.

Quanto à entrevista em relação a ser uma pessoa bilíngüe, quando o intérprete sinalizou a palavra bilingüismo, Bianca identificou-se conhecedora do sinal. Ao ser questionada se era uma pessoa bilíngüe, ficou em dúvida, não sabiam responder com precisão. O intérprete então, explicou o que seria bilingüismo dando exemplos e após a explicação, Bianca afirmou ser bilíngüe, dizendo que sabia a língua de sinais e a língua portuguesa escrita.

Quanto às dificuldades apontadas pela aluna entrevistada, podemos elencar as mais abordadas:

- dificuldade no entendimento de textos e provas devido ao desconhecimento de alguns vocabulários da língua portuguesa;

- quando o professor escreve os conteúdos no quadro, explicando juntamente, o surdo não sabe se copia ou olha para o intérprete. O ideal é que se passe o conteúdo todo no quadro e após a cópia, o explique.

- quando o professor explica o conteúdo fazendo apontamentos e esquemas no quadro, deve dar um tempo após a explicação para que o surdo copie, pois se o surdo fizer a cópia durante a exposição oral do professor, perderá o conteúdo da explicação.

- palavras específicas de uma área do conhecimento (exemplo: vocabulários de biologia, geografia, informática, etc), que não existe ou desconhecem os sinais em Libras, dificultam o aprendizado, pois a soletração por si não tem sentido para o surdo, e no momento da prova escrita, é cobrado que se saiba a palavra e se explique os conceitos com os termos peculiares ao conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunidade Surda possui uma maneira peculiar de apreender o mundo, suas experiências, e aprendizado são construídos através da visão. Os surdos têm mundo próprio, diferente do ouvinte, um ‘jeito Surdo de ser’, uma ‘cultura da visão’.

Dentro da abordagem da proposta de educação bilíngüe, temos a possibilidade de vivenciar a pluralidade e a intertextualização cultural, com a aproximação das diferenças, a língua como um encontro multicultural, em que por meio da língua de sinais como primeira língua, promove-se o desenvolvimento da língua portuguesa como uma segunda língua para a pessoa surda. Porém, é importante ressaltar que não se trata simplesmente da transferência de uma língua para outra, existem aspectos lingüísticos diferenciados que devem ser estudados, analisados e respeitados.

O professor, diante de contextos plurilíngües em sala de aula, deve ter a postura a fim de reconhecer o comportamento dos alunos em relação às crianças de diferentes históricos lingüísticos e sociais, salientando que todos somos seres culturais. É importante ressaltar que não há língua melhor ou pior, todas são igualmente importantes. Se não tivéssemos a ‘diferença’, o mundo se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, seria então um mundo parado e morto. Respeitar e valorizar as diferenças étnicas, sociais e lingüísticas, não significa aderir valores, mas sim respeitá-los, o que é devido a todo o ser humano.

A diversidade é uma riqueza em sala de aula e o professor deve aproveitá-la a fim de proporcionar situações contextualizadas de interação aluno x professor e aluno x aluno, propiciando assim, trocas culturais e lingüísticas, enriquecendo ainda mais o ambiente escolar, tornando a sala de aula mais autêntica, buscando a eliminação das barreiras lingüísticas e culturais. Desta forma, deixaria-se de lado a visão do multiculturalismo como uma questão de tolerância e benevolência, expressando-o como parte importante e essencial para a constituição do mundo.

Para o aluno surdo, a presença do intérprete de língua de sinais é imprescindível para a compreensão do surdo, pois ele é o elo da comunicação professor x aluno, garantindo aos surdos a acessibilidade ao conteúdo. Quanto à língua portuguesa escrita, os surdos detêm apenas vocabulários que para eles tem sentido em língua de sinais, que já foi vivenciado através de exemplos. É normal, o intérprete, em meio a uma tradução, abrir um ‘parênteses’ em sua interpretação e explicar algum termo não compreendido e/ou desconhecido pelo aluno surdo, principalmente no que se refere à escrita.

Percebe-se que a incorporação de novos vocabulários escritos às pessoas surdas se dá a partir da necessidade, sendo assim é aprendido no momento em que tem sentido para sua vida e para seus conhecimentos, e esse é o verdadeiro letramento, aprender algo autêntico, que está perto de sua realidade ou faz parte dela, de maneira a dar sentido ao aprendizado e ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Dessa forma, é que deveria proceder o desenvolvimento da leitura e da escrita contextualizado, respeitando as diferenças lingüísticas, não dando ênfase somente a língua tida como de instrução, mas valorizando a língua e a escrita do aluno, deixando de lado a leitura de inúmeras folhas do livro didático, que está na modalidade de uma segunda língua, buscando outras alternativas para uma avaliação mais justa que realmente reconheça e respeite as diferenças. Sabe-se que a situação educacional dos surdos os coloca em desvantagem com os ouvintes em relação às práticas lingüísticas. As práticas avaliativas desenvolvidas no contexto escolar buscam para os surdos os mesmo resultados ou desempenho esperado dos ouvintes, o que desencadeia um processo de expulsão silenciosa. Carecemos ainda, de uma política lingüística oficial séria e comprometida que incorpore um projeto educacional princípios norteadores que valorizem a língua de sinais e respeitem as diferenças lingüísticas e culturais desta língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Vol. 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.164p.

Educação Inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de doutorado apresentada para o Curso de Pós-graduação em Letras, Setor de Ciências humanas, Letras e Artes, UFPR. Curitiba, 2003

LACERDA, C.B.F. de. *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. *Cadernos Cedex*, 46, 68-80, 1998.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 2004.

Lei Federal nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

MCKEON, Denise. *Língua, cultura e escolarização*. Texto traduzido pelo Prof. Dr. Reinaldo Vitor da Costa, do original: *Language, Culture and Schooling*, do livro: *Educating Second Language Children*, publicação da Cambridge University Press tendo como editor: Fred Geesse.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *O Falar Bilíngüe*. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

QUADROS, R.M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R.M. *A Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre, Artemed, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

NOTAS

¹ Aluna do Programa de Mestrado de Letras, Linguagem e Sociedade – UNIOESTE, campus Cascavel.

² Doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados.

NOSSA EDUCAÇÃO É PESSIMA: a representação midiática do ensino

Franciele Luzia de Oliveira (PG - Unioeste)
João Carlos Cattelan (Orientador - Unioeste)

RESUMO: O presente artigo visa analisar, com base na perspectiva teórica da análise de discurso, o artigo “Precisamos de uma crise”, publicado na seção “Ponto de Vista” da revista *Veja*. A intenção é observar a construção das imagens a respeito do professor e do ensino brasileiros, verificando que estereótipos são construídos e/ou sustentados. É preciso considerar que a revista *Veja*, quarta revista semanal de informação mais vendida no mundo, ocupa uma posição de prestígio na sociedade brasileira. Esta posição, aliada ao *status* de autoridade do autor, já que a seção é escrita por columnistas renomados, permite que se façam afirmações ousadas e que se construam representações bastante afastadas da realidade. Conceitos como condições de produção, formação discursiva e heterogeneidade orientarão a análise, que tem como base autores como Pêcheux (1993), Orlandi (2001) e Maingueneau (1993). A importância da investigação se justifica pelo fato de que a imprensa, muitas vezes encarada como se fosse envolvida por uma “aura” de veracidade, veicula representações que não são gratuitas e desinteressadas. Atentar para estas representações é um primeiro passo para repensar as relações sociais que as originam e as sustentam.

PALAVAS-CHAVE: mídia, universidade, estereótipo.

INTRODUÇÃO

A esfera jornalística, em especial quando se trata de veículos de comunicação de prestígio social, muitas vezes, é encarada pelos leitores como se fosse envolvida por uma “aura” de respeito e veracidade. Tanto pela representação que envolve o jornalismo quanto pela que envolve um veículo de maneira específica e seus autores, o conteúdo divulgado pela imprensa transforma-se em discurso autorizado, seja ele “informativo”, interpretativo ou opinativo. Assim, é comum que *pontos de vistas* sejam apresentados como *verdades*, principalmente em textos de gênero opinativo, em que é permitido ao autor explicitar “sua” subjetividade.

Esse movimento é perceptível no artigo de opinião que se propõe analisar a seguir, publicado na revista *Veja*. Com base na perspectiva teórica da análise de discurso, propõe-se a leitura de alguns trechos do texto com o

objetivo de revelar sentidos que poderiam não ser percebidos pelo leitor, observando se há a construção de estereótipos sustentados na legitimidade do veículo jornalístico, bem como na figura de autoridade do autor.

NOSSA EDUCAÇÃO É PÉSSIMA: de quem é a culpa?

	Edição 1953 . 26 de abril de 2006 Ponto de vista: Claudio de Moura Castro
1	Precisamos de uma crise
2	"Estamos diante de dois grandes problemas: convencer os brasileiros de que nossa
3	educação é péssima e, então, entender como melhorá-la"
4	Em 2000, desabou na Alemanha uma notícia aterradora. O país estava em 25º lugar
5	no Pisa, um teste que mede a capacidade de leitura e o aprendizado de matemática e
6	ciências, entre jovens de 15 anos, em cerca de quarenta países. Educadores, pais e
7	autoridades oscilaram entre traumatizados e enfurecidos. Até hoje, o clima está
8	tumultuado, com comissões, seminários e uma enxurrada de novas leis.
9	Nesse mesmo exame, o Brasil obteve o último lugar, bem atrás do México. Só que,
10	no nosso caso, há outra notícia pior: o resultado não criou uma crise. A imprensa
11	não fez barulho. A esquerda e a direita ficaram mudas. Pesquisas com pais mostram
12	um resultado quase inacreditável: eles estão satisfeitos com a educação oferecida
13	aos filhos.
14	Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 55% dos alunos da
15	4ª série são praticamente analfabetos (em países sérios, é residual seu número ao fim
16	da 1ª). O Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional indica que 74% dos
17	brasileiros adultos estão nessa condição. Não há nenhuma discrepância, todos os
18	resultados mostram que nossa educação é péssima. Tampouco existem atenuantes.
19	Mas há uma agravante: o desempenho muito melhor de países com o mesmo nível
20	de renda e que pagam aproximadamente a mesma coisa aos professores.
21	Em outras palavras, estamos diante de dois grandes problemas. Precisamos
22	convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e, então, entender como
23	melhorá-la. Mas quer nos parecer que, sem vencer a primeira barreira, não vamos
24	mudar a qualidade da educação. A boa notícia é que o setor produtivo e seus braços
25	de responsabilidade social começam a soar o alarme (por exemplo, a Fundação
26	Victor Civita está lançando seu programa Reescrevendo a Educação).
27	Tentemos entender o que está ocorrendo. Praticamente, terminamos o ciclo de criar
28	escolas, contratar professores e oferecer livros, merenda e uma estrutura operacional
29	mínima. Não resolveu. Então, alguma coisa deve estar errada na sala de aula, pois é
30	lá que acontece a educação.
31	Uma primeira pista discreta vem de uma pesquisa recente com professores (T.
32	Zagury). De tudo o que disseram e reclamaram, em hora nenhuma mencionaram que
33	os alunos não estão aprendendo – no fundo, o único assunto importante. Ou seja,
34	aqueles que pilotam as salas de aula não reportam ser esse o problema.
35	Os teóricos e os ideólogos da moda circunavegam os espaços intergalácticos com
36	suas teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias. Inevitavelmente, as propostas
37	são exaltadas, complicadas e sem foco. Mas nenhum deles se lembra de pousar nas
38	terras onde a educação funciona e ver como se faz lá. Teriam surpresas.
39	O primeiro passo para pensar nas soluções é entender que há prioridades, ou seja,
40	algumas coisas se fazem antes, sacrificando as outras. A primeira missão da escola é

41	ensinar a ler, a entender o que foi lido, a escrever e a usar números para lidar com
42	problemas do mundo real (é o que medem os bons testes!). E, obviamente, isso faz
43	convergir todo o foco do esforço para os primeiros anos (é lá que deveriam estar os
44	melhores professores). A emoção, o afeto, o amor e a auto-estima não são objetivos
45	em si, mas condições necessárias para acontecer o ensino sério. Não há "consciência
46	crítica" sem entender o texto escrito. O resto do currículo é uma maneira engenhosa
47	de aprender e praticar a arte de ler e escrever.
48	Os professores têm de receber essa missão, de forma clara. E precisam prestar conta
49	dela. Os que tiverem êxito na missão devem ser festejados e premiados. Para isso,
50	os alunos têm de ser avaliados e testados com frequência. E bem sabemos que o
51	sucesso depende de o professor haver aprendido o assunto que vai ensinar e de
52	incorporar as técnicas de sala de aula que se revelaram mais produtivas. São
53	necessários currículos detalhados, bons livros e professores que saibam usá-los. A
54	disciplina "careta" tem de ser mantida, a jornada de trabalho é longa e há muito
55	"para casa". Se tal fórmula deu certo em todos os países avançados, caberia aos
56	gurus demonstrar por que o Brasil é "diferente" e que precisamos de fogos de
57	artifício, e não de foco obsessivo no essencial.
58	Mas essas são tecnicidades. O que precisamos é de uma sociedade indignada
59	contra a educação que temos. Precisamos de uma crise grave.
60	Claudio de Moura Castro é economista - (claudiomc@earthlink.net)

O artigo em análise, publicado na seção “Ponto de Vista” da revista *Veja*, apresenta como subtítulo o que é mais polêmico no texto e sintetiza o que será defendido a seguir: **Estamos diante de dois grandes problemas: convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e, então, entender como melhorá-la** (linha 2-3). A partir do título, é possível inferir que, ao utilizar o verbo na primeira pessoa do plural, o autor faz referência aos brasileiros – já que a revista *Veja* circula nacionalmente e tem como objetivo noticiar e discutir os problemas brasileiros. Porém, o autor parece não se incluir no grupo a que se refere e, por isso, não precisa ser convencido de que **nossa educação é péssima**. Isto significa que ele não se identifica com a posição dos brasileiros a respeito da educação, que será criticada a seguir. Assim, seu discurso atua no sentido de alertar sobre os problemas que a educação brasileira enfrenta e que, ou não são conhecidos pela população, ou são simplesmente ignorados. Dessa forma, o autor se diferencia dos interlocutores e procura, ao longo do texto, convencê-los que a educação precisa urgentemente de melhorias.

Neste texto, tem-se a comparação do Brasil com países de primeiro mundo. Antes de comentar o panorama brasileiro, o autor apresenta um fato ocorrido na Alemanha: o de que **o país estava em 25º lugar no Pisa** (linha 4-5). Ele qualifica este fato como uma notícia **aterradora** (linha 4); em seguida, utiliza outros adjetivos para configurar o contexto alemão da época: **traumatizados** e **enfurecidos** (linha 7), que acompanham os substantivos **educadores, pais e autoridades** (linha 7) e **tumultuado** (linha 8), que acompanha o substantivo **clima** (linha 8). Deve-se notar que estes

adjetivos carregam, semanticamente, uma referência a emoções intensas em contraponto à racionalidade. Essa escolha lexical contribui para constituir efeitos de sentidos que apontam para uma conclusão negativa a respeito da educação no Brasil, isso porque a situação educacional problemática na Alemanha gera uma atitude de reação intensa e imediata – o que é considerado como positivo pelo autor por incitar mudanças – enquanto no Brasil isso não ocorre. É importante lembrar que esta conclusão só adquire sentido, se considerada sua referência à formação discursiva em que se insere, pois “dois discursos podem trabalhar com os mesmos elementos semânticos e revelar duas visões de mundo completamente diferentes, porque o falante pode dar valores distintos aos elementos semânticos que utiliza.” (FIORIN, 2002, p. 21).

As comparações depreciativas entre Brasil e a Alemanha ficam evidentes, quando o autor afirma que, **no nosso caso, há outra notícia pior: o resultado não criou uma crise** (linha 10). Neste enunciado, percebe-se o uso da negação, que pode ser objeto de uma análise polifônica por só adquirir sentido se considerada uma afirmação pressuposta anterior – a de que, na Alemanha, o resultado criou uma crise. O adjetivo **pior** antecipa o posicionamento do autor, que considera negativo o fato de não ter ocorrido uma crise no Brasil.

Neste momento, um estereótipo – que poderia ser visto como manifestação do interdiscurso – vem à tona: o de que os brasileiros adotam atitudes passivas em relação às questões de interesse coletivo. A associação do brasileiro como pacífico e amigável – estereótipo pertencente ao nível do já-dito, mas que contribui para a construção do sentido do texto presente – pode ser entendida como uma espécie de eufemismo para se referir à passividade dos cidadãos. Por meio desta concepção, revestida pela ideologia, com efeitos de ordem e paz, ameniza-se o fato de que a falta de atitude é algo negativo; ao ser amigável e, assim, evitar o confronto e o questionamento, o indivíduo colabora para a manutenção da “ordem” vigente.

A seguir, há outra negação: **a imprensa não fez barulho** (linha 10-11). A negação, neste caso, adquire sentido se for considerado que o autor parte do ponto de vista de que a notícia deveria ter causado, no Brasil, impacto semelhante ao que aconteceu na Alemanha. Se a imprensa não fez barulho, pressupõe-se que, comumente, ela faz e que deveria ter feito e também neste caso não o fez por algum motivo. A partir do que é dito, é possível levantar a hipótese de que a imprensa não está comprometida com questões relacionadas à educação e que age dessa forma por ser conivente com o posicionamento político-governamental, também pouco comprometido com a educação.

Por meio da comparação entre pais alemães e pais brasileiros, o autor reprova o posicionamento destes, o que pode ser visto pelo uso do adjetivo **inacreditável** (linha 12). Pode-se inferir, a partir das palavras do autor, que os pais brasileiros são omissos, ou por não adotarem atitudes que demonstrem seu descontentamento com o ensino, ou por não tomarem conhecimento de que o ensino é “péssimo”. Porém, não se discute a realidade dos pais que, com pouca escolaridade, muitas vezes, não têm condições adequadas de avaliar a educação que o filho recebe. Atribuir a “culpa” aos pais é um caminho fácil, polêmico e que causa impacto, porém feito de forma simplista. Assim como outras posições defendidas pelo autor, a ocultação realizada pela ideologia é manifestada: apagam-se as marcas do sistema que levam os pais a terem tais atitudes e, de maneira maniqueísta, ainda atribui-se a “culpa” a eles, como se fossem responsáveis pela sua própria condição de alijados de uma educação de qualidade. É preciso lembrar que o que é defendido pelo autor é coerente com o discurso de *Veja*, que não é uma publicação de questionamento da ordem social e não objetiva desvendar questões maquiadas pela ideologia capitalista.

No parágrafo seguinte, o autor acrescenta vários dados para defender seu ponto de vista, citando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Indicador de Analfabetismo Funcional. Ao recorrer a uma voz de autoridade, o autor visa legitimar o que está sendo dito. Segundo Kerbrat-Orecchioni (*apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 86), ocultar-se por trás de um terceiro é “freqüentemente uma maneira hábil por ser indireta de sugerir o que se pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isto”.

Neste texto, há referências aos países considerados *sérios* pelo autor: **Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 55% dos alunos da 4ª série são praticamente analfabetos (em países sérios, é residual seu número ao fim da 1ª)** (linha 14-16). Ao não incluir o Brasil dentre o grupo de países *sérios*, o autor pressupõe que o país não é caracterizado pela seriedade, mas o contrário: que, no país, impera o “jeitinho brasileiro”, a desonestidade e a falta de compromisso com a educação. Os pressupostos levantados são comuns a uma determinada camada da sociedade, o que demonstra que o discurso sustentado não é “solitário” e “individual”. Segundo Fiorin (2002), o enunciador não pode ser visto como agente do discurso. Ele é suporte de discursos: “o árbitro da discursivização não é o indivíduo, mas as classes sociais. O indivíduo não pensa e não fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale.” (FIORIN, 2002, p. 43).

Após apresentar os dados citados e se posicionar a respeito, o autor explicita sua conclusão de maneira bastante agressiva, afirmando que **no**

educação é péssima (linha 18). Em seguida, ele ressalta a gravidade do problema: **mas há um agravante: o desempenho muito melhor de países com o mesmo nível de renda e que pagam aproximadamente a mesma coisa aos professores** (linha 19-20). E, então, o autor silencia, apresentando um problema sem discuti-lo. Seria possível inferir, a partir do que é dito, que o “culpado” pelo fracasso do ensino é o professor, pois, apesar de o seu salário ser aproximado ao de profissionais de outros países, ele não é eficiente. Deve-se notar que o autor reduz os problemas da educação brasileira apenas ao salário dos professores, evitando discutir outras questões que também interferem no ensino, como os problemas sociais enfrentados pelos alunos que os obrigam a dividir o tempo entre o trabalho e o estudo, a falta de recursos tecnológicos disponíveis para o ensino, o baixo investimento por parte governamental na formação intelectual dos professores, dentre outros.

No quarto parágrafo, o autor se utiliza do termo **Em outras palavras** (linha 23) para tentar controlar o sentido que deseja que seja construído pelo leitor. Considerando as classificações propostas por Maingueneau (1997), pode-se dizer que esta é uma manifestação de metadiscurso. Segundo este autor, observar o metadiscurso é importante por permitir descobrir “pontos sensíveis” no modo como uma formação discursiva define sua identidade em relação à língua e ao interdiscurso:

O metadiscurso se apresenta como um jogo com o discurso: na realidade, ele constitui um jogo *no interior deste discurso*. Presume-se, uma vez mais, que se possua uma concepção apropriada da discursividade: não um bloco de palavras e de proposições que se impõem maciçamente aos enunciadores, mas um dispositivo que abre seus caminhos, que negocia continuamente através de um espaço estruturado de palavras, palavras outras. (MAINGUENEAU, 1997, p. 95, grifo do autor).

Neste caso, ao se utilizar da expressão **em outras palavras**, o autor busca “traduzir” o sentido que está tentando construir ao longo dos parágrafos anteriores: o de que **estamos diante de dois problemas. Precisamos convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e, então, entender como melhorá-la** (linha 23-25). Se os brasileiros precisam ser convencidos de que nossa educação é péssima, é porque não estão cientes dos problemas que a educação brasileira enfrenta. E uma hipótese para explicar este desconhecimento dos cidadãos seria a omissão; por serem omissos, os brasileiros não se preocupam com as questões coletivas e, assim, não adotam atitudes de mudança.

Após explicitar os dois problemas centrais, o autor fala de iniciativas que, ao contrário da maioria dos pais, educadores, autoridades, imprensa e

grupos de esquerda e de direita (citados no segundo parágrafo como indiferentes aos resultados obtidos no Pisa), estão considerando que a educação enfrenta problemas e estão buscando melhorá-la. O autor, então, cita um exemplo dessas iniciativas: **a Fundação Victor Civita está lançando seu programa Reescrevendo a Educação** (linha 28-29).

Esta citação não é gratuita. Deve-se considerar que a Fundação Victor Civita é uma instituição mantida pelo Grupo Abril, que também mantém diversas publicações, entre elas, a revista *Veja*. Victor Civita é presidente do grupo Abril, “um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação da América Latina”¹. A Abril, segundo informações disponíveis no site da instituição, “detém a liderança do mercado brasileiro de livros escolares com as editoras Ática e Scipione, que, em conjunto, tem mais de 4.000 títulos em catálogo e chegam a produzir 37 milhões de livros por ano”. Assim, é possível inferir que há intencionalidade do autor ao citar a Fundação Victor Civita: a de construir uma imagem positiva desta instituição e, também, da editora Abril, perante os leitores de *Veja*, mesmo para aqueles que sequer sabem desta informação; afinal, trata-se de uma fundação.

No quinto parágrafo, o autor afirma que **alguma coisa deve estar errada na sala de aula, pois é lá que acontece a educação** (linha 29-30). A partir deste trecho, seria possível inferir novamente que há algo errado com o professor. Mais uma vez, evita-se uma discussão mais consistente sobre outras questões que interferem no ensino; o problema parece ser “resumido” à incompetência do professor.

No sexto parágrafo, o autor cita uma “pista” para se entender porque *nossa educação é péssima*, citando uma pesquisa de Tania Zagury: **De tudo o que disseram e reclamaram, em hora nenhuma mencionaram que os alunos não estão aprendendo – no fundo, o único assunto importante. Ou seja, aqueles que pilotam as salas de aula não reportam ser esse o problema** (linha 32-34). Neste trecho, deve-se destacar o verbo reclamar que carrega, semanticamente, uma carga negativa; ao usá-lo, em vez de enfatizar os problemas que são alvo de reclamação, o autor focaliza a figura do professor, que realizou o ato de *reclamar*. Assim, não se questiona os problemas, mas sim se há motivos para os professores *reclamarem*. Com reclamar, cria-se a imagem de um professor rebelde, incapaz de se submeter às condições que lhe são impostas e de executar seu trabalho eficientemente a partir dessas condições. O foco de atenção volta-se para a “rebelia” do profissional e não para os problemas que originam reclamações.

No trecho destacado, ainda, deve-se atentar para o efeito de sentido originado a partir da palavra *único* e do pronome demonstrativo *esse*. Estes termos apontam para uma visão simplista a respeito da educação, que

considera o fato de que os alunos não estão aprendendo como o único problema e, assim, desconsidera completamente os motivos que levam os alunos a não aprenderem. O pronome *esse* reforça tal posicionamento, retomando que o fato de os alunos não aprenderem é o único assunto importante. Este enunciado, centrado na ênfase do único problema da educação – segundo o autor, também aponta para a incompetência do professor, que é incapaz de reconhecer o único fato que interessa para o sucesso da educação.

Ainda neste parágrafo, nota-se o uso do verbo pilotar (linha 37), cujo objeto é as salas de aula (linha 37). Pilotar, neste caso, poderia ser substituído pelo verbo lecionar – pois é a este ato que o autor faz referência; em todo caso, ele usa de analogia entre a sala de aula e um automóvel. Mas, se ele usasse lecionar, o efeito de sentido se perderia: ao comparar a sala de aula com algo que poderia ser pilotado, o autor responsabiliza totalmente o professor pelo que acontece no ambiente escolar. Afinal, a habilidade de pilotar depende apenas do piloto – neste caso, o professor – e não da máquina que ele pilota. Mas é preciso lembrar que uma sala de aula, local caracterizado pela heterogeneidade, onde se manifestam as diferenças culturais e sociais, está longe de ser uma máquina que possa ser controlada por um “piloto automático”.

No parágrafo seguinte, o autor faz referência aos **teóricos e ideólogos da moda** (linha 35), de maneira bastante irônica. Sem citar quem seriam estes teóricos – provavelmente para não se comprometer, o autor os ironiza, afirmando que eles **circunavegam os espaços intergalácticos com suas teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias** (linha 35-36). Utilizando os adjetivos **intergalácticos, impenetráveis e conspiratórias**, o autor desqualifica e ridiculariza os teóricos contemporâneos da educação, caracterizando seu discurso com um tom de zombaria, sem precisar negar a validade do que estes teóricos propõem. Em si, as palavras citadas não são irônicas, mas apresentam um caráter pejorativo construído pelo autor. Nesse sentido, é importante destacar que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.” (ORLANDI, 2001, p. 42).

No oitavo parágrafo (linha 44), o autor, mais uma vez, torna a discussão a respeito do ensino bastante simples: **A primeira missão da escola é ensinar a ler, a entender o que foi lido, a escrever e a usar números para lidar com problemas do mundo real** (linha 40-42). Ao falar em “primeira missão”, o autor deixa uma questão pressuposta: a de que a escola tem outras missões, porém menos importantes. Pode-se inferir que estas outras missões – relacionadas talvez à emoção, amor, afeto e auto-

estima, que são citadas em seguida – podem estar sendo executadas em detrimento da função principal. Então, é possível inferir que a escola, na visão do autor, não saberia o que está fazendo, pois, ao tentar executar diversas missões que lhe são atribuídas, não consegue executar a função principal.

Em seguida, acrescenta um comentário através do uso dos parênteses: **é o que medem os bons testes!** (linha 42), testes como o Pisa, que não medem emoção, afeto, amor e auto-estima. Assim, o autor apresenta um ponto de vista contrário aos teóricos com suas **teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias** que, provavelmente, não vêem a educação de maneira “simples” e “objetiva” como o autor, visão que, se adotada pelos professores, permitiria que a escola e os alunos caminhassem para o sucesso educacional.

Ainda neste trecho, há duas negações: **a emoção, o afeto, o amor e a auto-estima não são objetivos em si, mas condições necessárias para acontecer o ensino sério** (linha 44-45) e **não há ‘consciência crítica’ sem entender o texto escrito** (linha 45-46). Neste trecho, o autor parece apontar para o fato de os jovens não terem consciência crítica, pois, se o ensino brasileiro não ensina a ler e a dominar a leitura, não é possível desenvolver a criticidade. Percebe-se, então, que o autor valoriza a cultura letrada, desconsiderando completamente a cultura oral e suas manifestações. O ponto de vista defendido é que a criticidade só pode ser desenvolvida por aqueles que detêm a chave para acessar o conhecimento sistematizado, enquanto aqueles que não a detêm não são capazes de pensar criticamente.

Nota-se, novamente, o uso do adjetivo *sério* – a partir do qual é possível inferir que, atualmente, no Brasil, não é o “ensino sério” o que prevalece. É preciso lembrar que este sentido é construído considerando o autor e a sua posição. Como afirma Pêcheux (1993), as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aquele que as empregam. No mesmo sentido, Baccega (1995, p. 35) afirma: “o sentido das palavras é constituído através de processo, está presente sempre, uma vez que nele está contida a própria interação social. Mas é sempre fugidio”.

Na segunda negação apresentada neste parágrafo, há a presença de aspas que marcam a expressão **consciência crítica**, apontando para um sentido irônico. Qual o efeito de sentido desta ironia? Com as aspas, o autor aponta para o fato de o termo pertencer a outra formação discursiva, provavelmente àquela que envolve os **teóricos e ideólogos da moda**, que falam da importância do desenvolvimento da consciência crítica do aluno através do ensino. Segundo Maingueneau (1997), as aspas constituem um sinal construído para ser decifrado por um destinatário: “Colocar entre aspas não significa dizer explicitamente que certos termos são mantidos à

distância, é mantê-los à distância e, realizando este ato, simular que é legítimo fazê-lo. Decorre daí a eficácia deste mecanismo”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 90). Com este isolamento do termo, aponta-se para o sentido de que a consciência crítica não seria mais que a falta dela: ou seja, a alienação.

O penúltimo parágrafo é centrado na figura do professor. Neste trecho, o autor afirma que os profissionais devem receber a missão da escola: **ensinar a ler, a entender o que foi lido, a escrever e a usar números para lidar com problemas do mundo real** (linha 41-42). **E precisam prestar conta dela** (linha 48-49). É interessante destacar que o termo missão remete a uma obrigação nobre que deve ser assumida pela escola e pelos profissionais. Ensinar não é apenas questão ética da profissão, mas deve ser vista como uma missão. Porém, não se aborda a questão da remuneração profissional; ensinar parece um sacrifício que deve ser encarado muito mais como missão do que profissão e que, por isso, tem a remuneração em segundo plano. Em primeiro plano, parece estar a figura do magistério como nobre missão, como vocação e não como uma profissão valorizada pela formação intelectual especializada necessária para exercê-la.

Novamente, há o uso das aspas: **A disciplina ‘careta’ tem de ser mantida, a jornada é longa e há muito ‘para casa’** (linha 53-55). O uso das aspas marcando a palavra **careta** novamente faz referência à formação discursiva que envolve o discurso dos **teóricos e ideólogos** da educação, que, muitas vezes, defendem práticas inovadoras, em oposição ao que é considerado antiquado, isto é, careta. As aspas que marcam **para casa** fazem referência à formação discursiva que envolve os professores brasileiros, que precisam continuar trabalhando em casa, muitas vezes, sem serem pagos por isso. Ao usar o termo “careta” faz-se referência a abordagens de ensino tradicional que, na visão do autor, não estão totalmente ultrapassadas.

Na frase seguinte, há mais uma vez o uso das aspas e da ironia: **Se tal fórmula deu certo em todos os países avançados, caberia aos gurus demonstrar por que o Brasil é ‘diferente’** (linha 55-56). Neste trecho, novamente ironiza-se o que é defendido pelos teóricos. Tal enunciado é irônico por buscar desqualificar, de maneira sutil e eficaz, o posicionamento defendido pelo outro.

Por fim, no último parágrafo, o autor ressalta: **O que precisamos é de uma sociedade indignada contra a educação que temos. Precisamos de uma crise grave** (linha 58-59). Assim, o autor retoma o início do texto, novamente destacando a gravidade da crise educacional e o fato de a população, de maneira geral, adotar um posicionamento diferente dos alemães, ou seja, uma atitude passiva, omissa e despreocupada. Ao mesmo

tempo em que parece atribuir uma parcela de culpa aos pais e à população em geral por esse posicionamento, o autor atribui outra parcela aos professores, dos quais se constrói uma imagem negativa, muito próxima de um estereótipo.

O discurso sustentado pelo autor revela um estereótipo de comparação entre duas culturas: de um lado, a cultura européia, representada pela cultura alemã e, de outro, a cultura latina, representada pela cultura brasileira. Nesse processo de compração, o que é de ascendência européia é valorizado, enquanto o que é nacional é desvalorizado e até mesmo ridicularizado – a exemplo do que ocorre com o pensamento teórico educacional brasileiro. Assim, ratifica-se o estereótipo já construído no interdiscurso de que a cultura européia é superior em comparação à cultura nacional e, assim, logicamente, o sistema educacional só poderia ser melhor que o brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto em análise, constrói-se uma imagem negativa tanto a respeito do ensino quanto do professor brasileiro. Vários segmentos da sociedade relacionados ao problema discutido são criticados: os pais e a população em geral, por adotarem uma atitude omissa; os professores, por insinuar-se que são incompetentes – já que, apesar de receberem um salário praticamente igual ao de profissionais de outros países, não conseguem “pilotar” de maneira eficiente uma sala de aula; e, por fim, os teóricos da educação, cujas pesquisas, na visão do autor, não têm contribuído para efetuar melhorias no ensino. Todos estes segmentos são ironizados e desqualificados severamente, embora isto não seja feito, em todos os momentos, de maneira explícita. A crítica muitas vezes aparece de maneira velada, para que o autor não se mostre demasiadamente agressivo e para que não se comprometa.

Percebe-se também a comparação do Brasil com países *sérios* e *avançados*, cujos problemas o autor silencia e exalta e os pontos positivos. Devido à legitimidade conferida pelo *status* do autor, o que é dito nem sempre pode ser comprovado, mas é apresentado através do discurso – que parece instrumento (límpido) do pensamento – como “reflexo (justo) da realidade” (ORLANDI, 2001, p. 51), mas que não o é, apenas é dito ser. Este é um processo do qual nem leitores nem autor têm consciência, mas que atua para defender um ponto de vista de maneira bastante eficiente, mesmo que sua base possa não ser a mais sólida ou esclarecida.

REFERÊNCIAS

BACEGGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: história e literatura**. São Paulo: Ática, 1995.

EDITORA ABRIL. <www.abril.com.br> Acesso em: 26 mai. 2008.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2002.

GADET, Françoise. HAK, Tony (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethânia S. Mariani ... [et al.] Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Repertórios).

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2 ed. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

NOTA

¹ <http://www.abril.com.br>.

USOS DO PORQUE EM CRÔNICAS DE ARNALDO JABOR

Grazielle Boff (Mt^a – Unioeste)
Aparecida Feola Sella (Orientador)

RESUMO: Apresenta-se, neste trabalho, pesquisa desenvolvida sobre o funcionamento da conjunção **porque** como um elemento que opera argumentativamente. Parte-se da hipótese que essa conjunção ora atua para demarcar relações no âmbito do conteúdo proposicional ora indica relações de ordem mais diretamente interacional. Tomam-se como base alguns direcionamentos presentes nos manuais tradicionais, os quais indicam uma diferença entre a coordenativa explicativa e a subordinativa causal. Embora seja pertinente essa diferença, os manuais tradicionais não conseguem esclarecer os efeitos provocados pelos dois tipos de conjunção. Com base em estudos realizados por Koch (1984) e Ducrot (1987), autores que indicam o caráter multifuncional desse operados argumentativo, verificamos que os argumentos por ele conectados são selecionados para demarcar as intenções do produtor do texto. Também estamos considerando proposta de Halliday e Hasan (1976), no tocante aos níveis ideacional e interpessoal. Para testagem de tais asseverações, foram selecionados textos, retirados da obra *Pornopolítica: Paixões e taras na vida brasileira*, de Arnaldo Jabor, obra que aborda a política, contudo sem deixar de propor situações do cotidiano. A temática utilizada pelo autor é propícia para o uso do **porque**.

PALAVRAS-CHAVE: conjunção, porque, operador argumentativo.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste texto parte do estudo que está sendo desenvolvido sobre o funcionamento da conjunção **porque**, considerada pela gramática tradicional como ou conjunção coordenativa explicativa ou subordinativa adverbial causal. Para que fosse efetivada essa análise, foram selecionados textos argumentativos de teor opinativo, retirados da obra *Pornopolítica: paixões e taras na vida brasileira*, de autoria do Jornalista Arnaldo Jabor.

O artigo está dividido em quatro partes. Na primeira, verificamos que o as concepções de linguagem mais correntes e estudos realizados no interior da lingüística textual, Na segunda parte, apresentamos uma pequena discussão sobre as conjunções, conceito, função e aplicabilidade, e em específico tecemos alguns comentários sobre o operador argumentativo da pesquisa em questão, o **porque**.

Noções de intertextualidade e polifonia, e como estes se portam e abarcam o sentido no interior do texto, são os conteúdos abordados no terceiro capítulo. Por fim, apresentamos a descrição do *corpus*, juntamente com as análises propostas pela pesquisa voltadas para alguns recortes retirados de textos distintos da obra.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O conceito de língua perpassa diferentes abordagens teóricas, sem serem consensuais. Mesmo entre as gramáticas tradicionais, podemos encontrar distintas e, até mesmo, contraditórias visões sobre a noção de língua.

As concepções de linguagem são frutos de contextos históricos e socioculturais. Resumimos essas concepções em três, das quais a primeira refere-se à idéia de que a linguagem serve apenas para manifestar o pensamento, e o fim maior é comunicar-se com o mundo e a sociedade.

Já a segunda concepção baseia-se na parte estrutural da língua, ou seja, no conjunto de códigos e signos, em que a principal função é enviar mensagens a um receptor, o qual pode ou não responder, ou seja, basta o leitor/ interlocutor conhecer o sistema lingüístico ou o código, mesmo sendo passivo a toda esta atividade da língua. Travaglia (2000) afirma que o sistema lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta, cabendo ao indivíduo apenas aceitar essa norma indestrutível. (2000, p. 22)

Por fim, a terceira concepção, a qual vê a linguagem como uma atividade interativa, e na qual o sujeito é agente social, histórico e ideologicamente situado. Koch (1987) afirma que a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.

Com relação à terceira concepção, verificamos que a linguagem sempre varia de acordo com a situação, assumindo funções que levam em consideração o que se quer transmitir e que efeitos se espera obter com o que se transmite.

CONJUNÇÕES

Numa visão tradicional, as conjunções são palavras invariáveis que servem para conectar unidades lexicais de mesma classe gramatical ou orações, sendo que, entre estas, estabelece uma relação seja de dependência ou de coordenação.

Cegalla (2000) analisa as conjunções “como palavras invariáveis que ligam orações ou palavras da mesma oração” (p. 268). O autor apresenta dois tipos de conjunção: coordenadas e subordinadas. Estas últimas ligam as orações completando seu sentido, fazendo com que a segunda dependa da primeira. As coordenadas ligam orações sem fazer com que elas dependam entre si.

Essa conexão, realizada por meio de operadores discursivos ou argumentativos, tem a função de estabelecer relações pragmáticas, retóricas ou argumentativas entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e entre parágrafos de um texto. Segundo Koch (1987, p. 132), as relações do tipo discursivo são, do ponto de vista da enunciação, muito mais importantes que as do tipo lógico, pois são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos de enunciados, cada um dos quais resultante de um ato de linguagem particular.

Conjunção porque, causal e/ou explicativa

A conjunção **porque** pode ser coordenativa ou subordinativa, esta atuando na causalidade, aquela na explicação. Os exemplos dados na seqüência são elucidativos.

Quando o sentido está próximo da chamada coordenada explicativa, fica a impressão de que há movimento mais interlocutivo, ou seja, parece que se estabelece um compromisso que o produtor do texto assume. É como se houvesse uma declarada vontade de assumir a explicação. Vejamos o exemplo:

*Some, porque o Exército virou a casaca!*¹ (JABOR, 2006, p. 28)

Neste enunciado, verificamos que a primeira oração, *Some*, é composta apenas pelo verbo. Entende-se que o verbo encontra-se no imperativo, o que soa uma ação por parte do interlocutor. Para melhor ser compreendida essa expressão, o locutor explica a ordem dada anteriormente (em *Some*). Com o auxílio da oração coordenada, tem-se a explicação para o ato de ordenar, que, neste caso, parece ser retórico.

Quando a conjunção **porque** acontece como subordinada adverbial causal, age como adjunto adverbial, o que produz a idéia de causa e consequência, na qual a consequência encontra-se na oração principal e a causa na subordinada; esta, por sua vez, tem características na tessitura do próprio texto, ou seja, ocorre no interior do conteúdo no enunciado, assim como a oração abaixo exemplifica:

*E ataquei-o, porque ele, do passado em preto e branco, queria invadir o presente, com uma subversão regressista que nos jogaria de volta a um tempo morto.*² (JABOR, 2006, p.156)

A primeira oração, também denominada pela gramática normativa de principal, *E ataquei-o*, como já explicitado anteriormente, revela a consequência de algo que é colocado na oração subordinada, a causa de tal consequência.

INTERTEXTUALIDADE E POLIFONIA

As palavras são usadas a partir de um efeito de sentido que o sujeito pretende alcançar no momento da enunciação, ou seja, no momento do uso concreto da língua.

Romualdo(2000) averigua e explicita que as palavras não são exclusividade de um único enunciador, as palavras são sempre escolhidas, levando-se em consideração as palavras de um outro, ou seja, aquelas que já foram ditas em algum lugar da história e, por isso, impregnadas de valores ideológicos, modificando-se o sentido em função do momento do uso.

Esse fato pode ser gerado por meio de intertextualidade ou de polifonia. A primeira refere-se à interação entre textos, um diálogo entre eles, mas não apenas entre textos, mas também sobre todo um conhecimento de mundo, adaptado pelo autor, fazendo com que o interlocutor deste mesmo texto tenha habilidade e comunhão destes conhecimentos para fazer as relações e inferências necessárias para a compreensão e interação.

Polifonia, segundo Koch (2000), que retoma proposta de Ducrot (1987), pode ser caracterizada como a incorporação de asserções atribuídas a outros, que um locutor faz ao seu discurso. Essas asserções podem ser de outros enunciadores, dos interlocutores, de terceiros ou da opinião pública em geral; contudo, ao analisarmos diferentes e vários enunciados, percebemos que há a ocorrência de dois tipos de polifonia. Romualdo (2000, p. 64) pontua que a presença de locutores (ser responsável pelo enunciado, mas não identificado com o sujeito empírico) e a de enunciadores (vozes que são incorporadas ao enunciado).

No exemplo citado abaixo, pode-se perceber a existência de polifonia em um mesmo enunciado:

Existem muitos ladrões nacionalistas que dizem, de peito enfunado e testa alta : “Eu roubo porque não vou deixar aí essa grana para pagar o FMI!” (JABOR, 2006, p. 141)

O primeiro enunciado, separado por dois pontos, “*Existem muitos ladrões nacionalistas que dizem, de peito enfunado e testa alta*”, é aribuído a uma voz comum, tida como compartilhada, uma vez que o verbo “*Existem*” assinala aquele tom profético, de uma noção em grupo. Utiliza-se desta voz para que se possa pôr em cena a voz de “ladrões nacionalistas”, o que também acena para um grupo não identificado de pessoas, porém delimitado. Sendo assim, o discurso direto deixa transparecer que esse grupo determinado é posto em “*Eu roubo porque não vou deixar aí essa grana para pagar o FMI!*”. Remete-se à voz de seres que realizam atos ilícitos, ou seja, o roubo, contudo respaldados por justifica tidas por esse mesmo grupo como plausíveis.

Segundo Koch (2000), se considerarmos intertextualidade em sentido amplo, correspondendo a “interdiscursividade”, podemos falar de equivalência dos conceitos de polifonia e intertextualidade, sendo que o processo neste reconhecimento, denominado por Romualdo (2000) de “intra enunciado”, demonstra que a polifonia pode ser mais abrangente do que a intertextualidade. Finalizando esta parte, verifica-se que todo caso de intertextualidade pode ser tomado como polifonia, o que não ocorre com o inverso.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A SELEÇÃO DO *CORPUS*

Nesta parte apresentamos as análises feitas. Trata-se de um movimento ainda inicial, já que o *corpus* selecionado rende outras tantas verificações de conjunções coordenativas e subordinativas. Porém, diante do tempo imposto, vamos nos ater a alguns recortes que são, assim acreditamos, elucidativos. Num primeiro momento, estabelecemos algumas características do autor e do livro. Após, comentamos rapidamente sobre os recortes e, na seqüência, dispomos a análise dos recortes.

Partimos da hipótese, presente em Koch (1987), que se pauta no conceito inicialmente proposto por Halliday e Hassan (1976). Esses autores afirmam que qualquer passagem escrita ou falada que forme um conjunto homogêneo é um texto. O interessante da proposta dos autores é a possibilidade de ver nas conjunções uma relação ora pautada no que é dito (nível ideacional) e ora pautada no modo como é dito (nível interpessoal). Nesse sentido, os operadores discursivos ou argumentativos refletem as atitudes e julgamentos do falante, os motivos que ele tem para dizer e o que diz.

SELEÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Num primeiro momento foram investigados textos do *Observatório da Imprensa*. A intenção foi a de verificar várias ocorrências da conjunção **porque**, porém observou-se que não era representativo o material. Com o intuito de investigarmos como se dá o arranjo opinativo, no ambiente jornalístico, percebemos que a coletânea produzida por Arnaldo Jabor trazia significativas ocorrências da conjunção em estudo. Foram, então, selecionados nove textos dos quais foram retirados onze recortes julgados significativos para a pesquisa em tela.

Na seqüência, apresentamos recortes com frases contendo orações causais e depois os recortes com explicativas.

Recortes com teor causal / Conteúdo Ideacional

1. *Ele nos garante que o Exército está do lado do povo porque tem “origem de classe média”*³ (JABOR, 2006, p. 29)

Considera-se que este enunciado contém oração subordinada adverbial causal, pois pode ser verificada a idéia de efeito, na primeira oração, dita principal, *ele nos garante*; na segunda oração tem-se a causa: *que o Exército está do lado do povo*. A oração *porque tem origem de classe média* expressa adesão a uma voz tida como suficiente para dar argumentos estabelecidos como causa. Trata-se de argumentos pautados no dado lexical, delineado em “classe média”. Para Koch (2000), nesse caso teríamos uma conexão em que uma das orações “encerra a causa que acarreta a consequência contida na outra”. Pelo viés da polifonia, pode-se perceber a postura de enunciadores, algo dito, pronto e acabado, diante de visões culturais. Para testagem dos efeitos de sentido provocados, colocamos uma vírgula (,) a fim de verificarmos se a pontuação acarreta alteração significativa. Vejamos como ficou a frase:

Ele nos garante que o Exército está do lado do povo, porque tem “origem de classe média”.

Observamos que, agora, este enunciado tornou-se uma oração coordenada sindética explicativa; portanto é possível entender que o objeto direto em forma de oração desenvolvida é que abarca a correlação entre sujeito. Ou seja, o sujeito de ter origem de classe média estaria em “o Exército”. Contudo, mesmo assim a ambigüidade continua, mas parece ficar claro que a vírgula acentua o teor de envolvimento do produtor do enunciado. Vejamos o próximo exemplo:

2. *E ataquei-o, **porque** ele, do passado em preto e branco, queria invadir o presente, com uma subversão regressista que nos jogaria de volta a um tempo morto.*⁴ (JABOR, 2006, p. 156)

A explicativa inicia um processo complexo, porque retrata uma noção de restrospectiva + ação + uma noção de modo de intervenção na ação. A tessitura de um texto, completo e acabado, rende conexões que se instalam em macro-estruturas que se relacionam para repasse de intentos do produtor do texto. No caso deste recorte, percebe-se um movimento de origem + modalização; sendo que a origem encontra-se em primeiro plano e a modalização em segundo plano, o que leva à conclusão de que essa modalização em particular está usando no conteúdo ideacional.

Recortes com Teor Explicativo / Conteúdo Interpessoal

3. *“Some, **porque** o Exército virou a casaca!”*⁵ (JABOR, 2006, p. 28)

Este enunciado pode ser classificado como oração coordenada sindética explicativa, primeiramente porque o verbo da primeira oração encontra-se no modo imperativo, *Some*, e a explicação ocorre com base em um acontecimento, que pode ser caracterizado como uma causalidade. Verifica-se que esta oração também apresenta causa–conseqüência, contudo a causa é um mote explicativo. Ocorre ainda neste enunciado a metáfora por meio da expressão “*virou a casaca*”, que pode ser compreendida como “houve uma mudança de partido”. Vejamos o próximo exemplo:

4. *Falo isso **porque** as doideiras são históricas também.*⁶ (JABOR, 2006, p. 89)

Neste recorte, o autor utiliza-se do **porque** para dar depoimento quando a sua posição diante de argumentos que vêm sendo tecidos desde o início do texto. O que se percebe é uma tentativa de esclarecer ao leitor um momento de reflexão bem pontual, ou seja, há uma quebra de expectativa que pautava diante de arrojados que vinham sendo apresentados. O recorte em tela serve para uma varredura num passado histórico, e refaz o andamento dos comentários que se voltam para um breve panorama em que doideiras não são coisas tão atuais.

5. *Existem muitos ladrões nacionalistas que dizem, de peito enfunado e testa alta: “Eu roubo **porque** não vou deixar aí essa grana para pagar o FMI!”*⁷ (JABOR, 2006, p.140)

No exemplo acima, a oração coordenada sindética explicativa, com a ocorrência de polifonia, em que o locutor se apropria da do cenário, por meio de discurso direto: é a voz de uma pessoa, de forma direta livre, cujos argumentos são postos como convincentes e morais. Após a conjunção encontramos a explicação para tal afirmação, a qual suplantada veemência e fundo moral, *porque não vou deixar aí essa grana para pagar o FMI!*. A ação confirmada, *Eu roubo*, aparece de forma a justificar uma finalidade, *para pagar o FMI!*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos recortes com as conjunções subordinativas causais, podemos perceber o efeito de causa e consequência. Essa relação expressa uma forma de relação mais estreita, voltada para o conteúdo do próprio enunciado. As explicativas inserem um movimento de inter-relação mais direto com o leitor, por meio de polifonia, como se o próprio locutor assumisse o conteúdo, inserido pela conjunção, como elemento “chave” para o encadeamento.

As relações estabelecidas, por meio deste conectivo, trazem à tona encadeamentos dentre perspectivas em que a língua apresenta-se nos mais diversos e variados contextos de uso, cumprindo especificidades inerentes ao evento comunicativo. Confirma-se, assim, o que Koch (2000) explicita, quando anuncia que a “língua é um jogo, pois há toda uma malícia e manipulação presente na interação verbal e textual humana: estamos constantemente ‘jogando’, ‘blefando’, simulando, ironizando, fazendo alusão e criando subentendidos”.

As análises aqui proferidas rendem uma avaliação quanto ao encaminhamento das gramáticas tradicionais. Em seu escopo de explicação, a maioria dos manuais tradicionais não abarca as funções dos elementos que estão postos para definição. Esse quadro acena para uma pesquisa voltada para as propostas nascidas de estudos em Linguística; averiguamos que o princípio estratégico da argumentação em junção aos operadores desta mesma, a qual pode, portanto, incidir também sobre a observação do arranjo das informações, que pressupõe a constituição de um drama argumentativo assentado em justificativas, ponderações, avaliações, explicitações, asseverações e contra-posições.

Finalizamos este texto diante das ponderações de Koch (2000), autora que acena para a importância de se estudarem as conjunções na estruturação do discurso, das relações argumentativas ou pragmáticas. São elas que estruturam os enunciados em texto, na maioria dos casos por

intermédio dos operadores argumentativos. É a estrutura argumentativa do discurso a responsável pela ossatura (ou tessitura) do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 43.ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 2000.

CUNHA, Celso. CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3.ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

JABOR, Arnaldo. *Pornopolítica : Paixões e Tara na vida brasileira*. Rio de Janeiro : Objetiva, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 2 ed. São Paulo : Cortez, 1987.

_____. *A Coesão Textual*. 20ed. São Paulo. Contexto, 2005.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge Jornalística : intertextualidade e polifonia*. Maringá : EDUEM , 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação:uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NOTAS

¹ Crônica: “1964: O Sonho e o Pesadelo”.

² Crônica: “Tenho Saudades do Futuro”.

³ Crônica: “1964: O Sonho e o Pesadelo”.

⁴ Crônica: “Tenho Saudades do Futuro”.

⁵ Crônica: ”1964: O Sonho e o Pesadelo”.

⁶ Crônica: “Os Psicopatas estão chegando”.

⁷ Crônica: “Uma Primavera de ladrões”.

LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO NUM CONTEXTO FRONTEIRIÇO: BI/MULTILINGÜISMO

Ione Vier Dalinghaus (PG - Unioeste/PR)
Profª Dra. Maria Ceres Pereira (Orientadora)

RESUMO: Este artigo é um recorte de um estudo de Mestrado em andamento sobre o ensino em uma escola fronteiriça de Ponta Porã, divisa com Pedro Juan Caballero, Paraguai. Sabe-se que sempre que duas variedades lingüísticas ou línguas pertencentes a culturas diferentes entram em contato, podem ocorrer situações conflituosas. Nesses contextos, o ensino de línguas transforma-se em um verdadeiro desafio, especialmente quando ainda são necessárias pesquisas refletindo acerca das políticas educacionais e lingüísticas para situações de fronteira. Trata-se de pesquisa iniciada em fevereiro de 2007 e cuja previsão de término é fevereiro de 2009. Como dados gerados têm-se provas de validação de ingresso de alunos cuja escolarização se iniciou no Paraguai e refacção das mesmas provas dialogadas com os alunos no sentido de perceber se os “erros” são decorrentes de enunciados em português, ou desconhecimento da matéria estudada. Assim, interessam questões de avaliação na perspectiva lingüística. Neste recorte convida-se o leitor a uma reflexão sobre as questões que envolvem o contexto em investigação, como bi/multilingüismo e diglossia. Para essa reflexão buscaram-se, entre outras, as teorias de Heye, (2003); Grosjean (1982/1994); Mello (1999); Melià (1990). O estudo envolve também uma retomada das teorias de Bagno (2006); Orlandi (2007) e Borstel(2007), sobre a questão do pluralismo lingüístico no Brasil resultante da inter-relação de culturas e identidades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, avaliação, pluralismo lingüístico.

Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, cidades geminadas separadas apenas por uma avenida. Não há rios, montanhas ou outros acidentes geográficos dividindo os dois municípios na fronteira entre o Brasil e Paraguai. Nesse contexto, línguas se mesclam com naturalidade e dessa mescla, que ao mesmo tempo representa uma grande riqueza para as pesquisas sociolingüísticas, surgem situações conflituosas. Essa troca de culturas, conhecimentos e idiomas é a realidade de uma das escolas públicas fronteiriças de Ponta Porã/MS, lócus da nossa pesquisa de Mestrado

iniciada em fevereiro de 2007, cuja previsão de término é fevereiro de 2009. A distância da escola e do país vizinho é de apenas cem metros.

Trata-se, portanto, de um contexto plurilíngüe e multicultural, uma vez que se mesclam diferentes hábitos culturais e três línguas, o português – língua oficial do Brasil, o guarani e o espanhol – línguas oficiais do Paraguai, além dos dialetos denominados *portunhol* – mistura do português com o espanhol – e do *jopará*, conhecido como uma mescla do guarani e do espanhol. Embora não aparente, o termo jopará é considerado de difícil definição até mesmo pelo lingüista e sociólogo Melià,

[...] No es tarea fácil definir qué tipo de lengua es ese *jopara*, ya que la falta de normatividad es tan marcada que desafía cualquier categorización. Es tan circunstancial y tan sujeta a la competencia-o incompetencia- de cada individuo, que desconcierta a quien pretende trazarle el perfil. (MELIÀ. 1992, p. 184)

Surge nesse contexto escolar um grande desafio: *como ensinar o português para crianças bilíngües? Como lidar com essa pluralidade cultural e lingüística?* Na escola doravante denominada *Escola Brasiguai* – estabelecimento de ensino selecionado para a nossa pesquisa, os educandos bilíngües somam mais de 90 % do total de alunos matriculados. A maioria dessas crianças do Ensino Fundamental – a escola não oferece Ensino Médio – apresenta uma trajetória escolar significativamente complexa. São alunos que ingressaram na escola brasileira após terem estudado no Paraguai, ou em outras situações mais complexas de já terem passado por várias transferências envolvendo tanto escolas brasileiras como paraguaias e, ao tentar ingressar ou reingressar na Escola Brasiguai, passam por uma prova de validação, mais conhecida como *prova de classificação*. Trata-se de um teste em língua portuguesa, envolvendo questões diversas sobre várias disciplinas, cujo objetivo é mensurar os conhecimentos dos novos alunos. Convém frisar que essa mesma prova de classificação que é aplicada aos paraguaios e brasiguaios serve também para os alunos oriundos de escolas brasileiras que procuram a Escola Brasiguai de Ponta Porã sem o documento de transferência.

A realidade acima relatada é apenas uma amostra das complexidades observadas na escola pública municipal de em que estamos desenvolvendo o nosso projeto de pesquisa. O referido projeto tem como objetivo geral *“estudar lingüisticamente os processos de avaliação de cinco alunos “brasiguaios” em uma escola brasileira, verificando como a realidade bilíngüe da professora potencializa um melhor desempenho de seus alunos (bi/multilíngües) via avaliações e textos produzidos.*

A pesquisa resume-se em um estudo de caso com quatro alunos “brasiguaios” e uma professora bilingüe. Nessa investigação são considerados “brasiguaios” os alunos que já residiram no Brasil e no Paraguai, embora existam diferentes definições para esse termo, entre elas, Santos (1999). Considera-se bilingüe nesse trabalho o sujeito que consegue comunicar-se em duas línguas, mesmo que não domine todas as habilidades.

A “fronteira seca” e a ausência de postos alfândega para fiscalização e policiamento facilita ainda mais o ir e vir de paraguaios e brasileiros, viabilizando os contatos comerciais e lingüísticos. Devido a essa facilidade de cruzamento da linha internacional, é intensa a movimentação de turistas de compras que buscam no comércio de Pedro Juan Caballero preços inferiores aos praticados no mercado nacional.

Alguns exemplares das provas de classificação comentadas acima fazem parte do nosso *corpus* que contempla também avaliações da disciplina de língua portuguesa e a refacção de avaliações em que são refeitas as questões consideradas complexas para o aluno, documentos escolares, entrevistas e o diário de campo. Apesar de o estudo estar ainda na fase inicial da análise, já se fizeram notar situações conflituosas, detectadas principalmente durante a conversa gravada com os sujeitos da pesquisa.

Os alunos, *Joselito*, *Juanita*, *Paquito* e *Miguelito*, nomes fictícios dados aos sujeitos da pesquisa, afirmam ter como língua materna o português e admitem saber falar o castelhano/espanhol e o guarani. No entanto, o forte sotaque da língua castelhana na modalidade oral e as interferências dessa língua na escrita do português provocam certa dúvida. Talvez essas crianças sejam instruídas pelos pais a não revelar a verdadeira língua materna, ou o sotaque está tão presente em função da convivência no território paraguaio. Essa é uma questão de identidade e há casos em que as crianças hesitam até mesmo para revelar a sua procedência. Isso ficou muito evidente no discurso de Joselito “eu não tenho certeza, mas a minha mãe falou que eu nasci no Brasil.”

Apesar de terem nascido em território paraguaio afirmam ter nascido no Brasil, “no Hospital Regional de Ponta Porã”, porém, na maioria dos casos, os paraguaios que vivem próximos à faixa de fronteira registram seus filhos no Brasil visando vantagens. Como afirma uma das secretárias da escola, em uma conversa informal registrada em nosso diário de campo no dia 13 de novembro de 2007, “muitos alunos dizem que são brasileiros, mas na verdade são paraguaios. Geralmente os pais registram os filhos no Brasil por causa dos benefícios e continuam morando no Paraguai por conveniência, pois lá é tudo mais barato, a comida, o aluguel...” a secretária afirma que tem situações de alunos com dupla identidade, isto é, são registrados no Brasil e, mais tarde, no Paraguai, desta vez com outro nome,

pois assim conseguem mais benefícios.” Certamente a qualidade do ensino brasileiro pode influenciar também na opção desses pais.

E é justamente por causa da documentação que esses alunos afirmam optar por escolas brasileiras. Como afirma *Juanita* ao ser questionada sobre o motivo de sua transferência de uma escola paraguaia para a escola de Ponta Porã: “É porque eu tava estudando com registro brasileiro e porque na hora da faculdade não ia servi.” Certamente essa não é a única razão para justificar o fato, mas pesa muito, pois segundo os próprios alunos afirmam, a legislação paraguaia não permite que seja seguida uma carreira acadêmica quando o aluno está irregular quanto a sua documentação de identidade. Percebe-se aqui que a atitude dos pais reflete no falar e no agir das crianças e, como lembram Berger & Luckman,

A identidade pessoal de uma criança se forma ao perceber o reflexo de seu comportamento na ação das pessoas que lhe estão próximas. Por isso uma certa coerência no agir dessas pessoas é o pressuposto mais importante para desenvolvimento de certa forma imperturbável da pessoa. (BERGER & LUCKMAN, 2004, p.77).

Há também aqueles alunos que estudam nos dois países, um período no Paraguai, em Pedro Juan Caballero e outro no Brasil, em Ponta Porã. Quando indagados sobre a experiência como alunos em escolas paraguayas, nossos sujeitos da pesquisa afirmam que “o estudo é fraco” e que as despesas com livros, uniformes e lanche não são custeadas pelo governo paraguaio. Sabe-se, no entanto, que no país vizinho existem escolas bem conceituadas, especialmente as particulares, e que essas características não podem ser generalizadas, haja vista que no Brasil também há muitas escolas em condições precárias.

Um dado que vale ser relatado aqui é que, apesar do grande número de alunos paraguayos ou “brasiguaios” e ao contrário do que normalmente se imagina, é pequeno o número de alunos que domina a língua guarani. A dificuldade está na escrita, uma vez que o ensino dessa língua passou a integrar os currículos das escolas públicas paraguayas somente em 1992, contemplando apenas uma aula por semana. Porém, nos intervalos das aulas da Escola Brasiguaiá, não são raros os diálogos em guarani. Isto mostra que esta língua se pauta mais pelos usos, portanto, pela oralidade da mesma.

De acordo com a coordenação da escola de Ponta Porã, até recentemente não era permitido falar em guarani na sala de aula. Atualmente a orientação dada aos professores é não proibir o uso do guarani, porém, aproveitar a comunicação feita em guarani para que os demais alunos possam conhecer um pouco dessa língua. Isso demonstra

que, aos poucos, o preconceito contra o guarani vai diminuindo, fazendo com que os falantes dessa língua não se sintam constrangidos ao fazer uso dela.

Certamente essas intervenções são permitidas esporadicamente, pois se trata de uma escola brasileira em que a língua de ensino é o português e os próprios professores costumam frisar em seus discursos informais que não podem admitir que os alunos falem línguas estrangeiras em suas aulas, pois isso prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa. Percebe-se claramente nessa escola que os professores não estão suficientemente preparados para atuar em contextos bilíngües e, muitas vezes, enfrentam dificuldades em função dessa lacuna. Eles esquecem, por exemplo, que para grande parte dos alunos, as línguas guarani e espanhol não são estrangeiras e sim, línguas maternas. Esse, porém não é o caso dos nossos sujeitos da pesquisa, que afirmam ter como língua materna o português.

A professora *Pepa*, codinome utilizado para a principal sujeito da pesquisa, confessa que se sente despreparada para lidar com certas situações de bilingüismo em sala de aula, “[...] porque tem aluno que chega pra gente que só fala espanhol, só fala guarani e como eu não falo guarani pra mim é mais difícil, mais como eu falo espanhol não tanto quanto eles mas domino alguma coisa, embora o vernáculo seja pouco mais, da pra entender o que eles tão falando, dá pra saber o que eles querem dizer sim[...]”.

A docente lamenta que o maior obstáculo para o entendimento entre professores e alunos ainda é o preconceito em relação às línguas oficiais do Paraguai, o guarani e o espanhol. Ela afirma que os colegas professores têm vergonha de falar os idiomas paraguaios e preferem omitir os conhecimentos sobre essas línguas, “[...] se eles fossem mais abertos e falassem, eu domino, eu posso falar, ficaria muito mais fácil.”

Ao introduzir conceitualmente a noção de estigma, Goffman (1988) atribui essa condição àquelas pessoas que se afastam do “padrão” corrente em determinados contextos. O estigma é entendido pelo autor citado como uma linguagem de relações. Para esse sociólogo, as três formas que podem desencadear o estigma são o corpo, as opções comportamentais e a inserção tribal de raça, de nação e de religião.

Ao comentar a questão do estigma ou preconceito lingüístico em relação aos alunos brasiguaios, *Pepa* confirmou que esse fato social está muito presente na escola em que leciona. “[...] eles têm vergonha de falar que são paraguaios porque podem ser enxovalhados, depois podem ser mal vistos, podem ser criticados por serem paraguaios [...]. Percebeu-se, pelos contatos feitos durante a pesquisa de campo, que o estigma diminui quando esses mesmos alunos são denominados brasiguaios, pois assim se sentem

um pouco brasileiros e isso, para eles, parece ser importante devido ao *status*.

Consideramos o preconceito como fato social, pois como pontua Durkheim,

[...] é fato social toda a maneira de agir fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou então ainda, que é geral na extensão de uma sociedade dada, apresentando uma existência própria, independente das manifestações individuais que possa ter. (DURKHEIM, 1990, p. 11)

A *educadora Pepa* demonstra tristeza ao falar sobre a questão do estigma presenciado na escola e revela que, no intuito de diminuir os valores pejorativos atribuídos ao Paraguai, costuma elogiar o país vizinho em suas aulas e, conseqüentemente, as línguas oficiais do Paraguai. Comenta um hábito que tem ao iniciar um novo ano letivo: “[...] eu falo assim: quem é paraguaio? E eles ficam meio assim ressabiados de falar né.” Porém, quando ninguém se manifesta ela faz um comentário positivo como “[...] gente, eu acho o Paraguai lindo, aí todos eles levantam a mão [...]”. Em função do preconceito associado ao desejo de ascensão social, os alunos paraguaios afirmam sua preferência pela língua portuguesa. Porém enfrentam outro obstáculo, a escrita, pois quando entram na escola conhecem apenas a modalidade oral coloquial dessa língua. Ademais, são freqüentes as interferências do espanhol no português, inclusive na modalidade falada.

Portanto, as situações de conflito são visíveis na *Escola Brasiguaia*, pois se trabalha num contexto de bilingüismo, plurilingüismo e inclusive, de diglossia. E é sobre os diferentes conceitos atribuídos a esses três termos que se desdobra o artigo a partir de agora.

Conforme já mencionado anteriormente, o Paraguai possui dois idiomas oficiais: o guarani e o espanhol, além dos inúmeros dialetos indígenas e dos dialetos *portunhol* e *jopará* que se originaram da mescla das línguas em contato, resultando assim uma sociedade *bi/plurilingüe* e uma situação de diglôssica.

A diglossia é caracterizada por Ferguson (1964, p.429, Apud MELLO, 1999, p. 38) como duas variedades de uma língua que coexistem em uma mesma comunidade, porém, cada qual desempenhando um papel definido. O autor exemplifica com a língua padrão e o dialeto regional que são usados de acordo com o contexto.

No entanto, de acordo com Grosjean (1982, In MELLO 1999), a definição de Ferguson tem sido estendida a situações em que duas ou mais

variedades de uma mesma língua são usadas em diferentes ocasiões sociais, ou ainda, quando duas línguas quaisquer estão em contato.

O fenômeno diglössico é visível no contexto da nossa pesquisa e se evidencia especialmente no território paraguaio, em relação ao uso das duas línguas oficiais. Existe uma forte tendência a utilizar o guarani somente em situações familiares ou muito informais, enquanto o espanhol é falado nas demais situações. Esse é um comportamento facilmente perceptível para aqueles que cruzam a linha de fronteira. Sabe-se que esse estigma em relação ao guarani surgiu por questões históricas, uma vez que o espanhol é a língua do dominador.

A diglossia se confirma também nas conversas informais com os sujeitos da investigação. É sabido que o português padrão se sobrepõe ao português coloquial e, se tomarmos como regra a definição e o exemplo dados por Ferguson (1964) essa já é uma situação de diglossia. Vale ressaltar aqui que o português é falado em Pedro Juan Caballero mais por necessidade do que por simpatia pela língua, pois a maioria dos turistas de compras não fala o espanhol ou o guarani. Daí a necessidade de aprender e falar o português. Os idiomas oficiais do Paraguai são falados pelos comerciantes de Pedro Juan Caballero geralmente quando é conveniente para eles, por exemplo, quando falam algo confidencial entre eles.

Os trabalhos de Labov (1972) e Gumperz (1982) demonstram que situações conflituosas como as citadas acima podem ocorrer sempre que duas variedades lingüísticas ou línguas pertencentes a culturas diferentes entram em contato.

Considera-se, portanto imprescindível o estudo de situações diglössicas, a fim de compreender as atitudes dos falantes de duas ou mais línguas ou de variantes de língua em uma mesma comunidade. Esse conhecimento pode facilitar o entendimento de certos comportamentos dos nossos sujeitos de pesquisa relatados anteriormente, pois é sabido que a diglossia pode influenciar o comportamento lingüístico das pessoas.

Paralelamente à diglossia, constata-se nesse contexto o bilingüismo, cujas conceituações são inúmeras, havendo inclusive divergências quanto ao termo. Mello (1999) fez uma retomada teórica dos diferentes autores que se dedicam ou já tentaram definir o termo bilingüismo e comenta que,

As definições variam entre pontos extremos. Alguns consideram bilingües apenas aqueles indivíduos cujo desempenho lingüístico, em todos os níveis (fala, leitura, escrita e compreensão), se assemelha ao de um falante nativo (Bloomfield, 1933; Thiery, citado por Grosjean, 1982); outros avaliam o desempenho lingüístico dos bilingües segundo uma escala de fluência gradativa [...] (Haugen, 1969); e para outros o bilingüismo é simplesmente

uma questão de uso regular, de alternância de duas ou mais línguas. (MELLO, 1999, p.19)

Diante dessas e outras divergências para conceituar o bilingüismo ou o sujeito bilíngüe, considera-se importante que o pesquisador que se dispõe a trabalhar com situações desse gênero defina a sua postura quanto ao termo utilizado. Os próprios professores, quando perguntados sobre a sua condição de bilíngüe ou monolíngüe ficam inseguros ao posicionar-se. Isso porque o conceito de sujeito bilíngüe se torna dependente ou das competências, ou do ponto de partida das funções das línguas, e das atitudes dos falantes.

Ao definir a sua situação lingüística, a professora *Pepa* expressou-se da seguinte forma: “[...] eu poderia me considerar bilíngüe mais não sou bilíngüe porque eu não falo fluentemente meu vocábulo, meu vernáculo não é amplo e eu gostaria que fosse, não tanto quanto os paraguaios porque quando se vive numa linha de fronteira onde os paraguaios falam o espanhol fluente. O meu espanhol perto deles é muito sucinto, muito curto com relação a eles né, é dessa maneira que eu vejo, eles são bilíngües porque eles falam português, espanhol, guarani.”

Percebe-se claramente pelo discurso de *Pepa*, que para ela somente pode ser considerado bilíngüe o indivíduo que consiga chegar muito próximo ao desempenho lingüístico do falante nativo e que domina as três habilidades: a escrita, a fala e a leitura. *Pepa* vai além disso, pois exige que o falante bilíngüe possua um amplo vocabulário nos diferentes idiomas. Se analisarmos o discurso da educadora, ela está falando de um sujeito bilíngüe perfeito ou ideal e isso sabemos que praticamente é impossível. Mesmo que tenha um bom conhecimento das regras gramaticais e um vocabulário considerável, isso não é o suficiente, pois, na maioria das vezes, a entonação muda ao mudar o código lingüístico. Assim, algumas marcas da língua materna sempre estarão presentes no discurso oral.

Heye (2003) desenvolveu um estudo sobre bilingüismo e bilingüidade e sugere que se for considerado bilíngüe somente o indivíduo que possui domínio igual ao nativo em duas línguas, por certo serão excluídas a grande maioria. Para essa autora, a condição bilíngüe se modifica na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação de uso de ambas as línguas. A coexistência de duas línguas num determinado espaço social deve ser analisada de acordo com os diferentes contornos (estágios) de bilingüismo, que são definidos nos diferentes momentos de vida dos indivíduos bilíngües.” (HEYE, 2003, p.34)

Portanto, como já foi posto anteriormente, quando se faz uma pesquisa em situações de bilingüismo é preciso estabelecer critérios. Na

investigação em curso consideramos bilíngües os alunos e professores que conseguem comunicar-se em duas línguas, sem considerar os conhecimentos mais aprofundados sobre os idiomas. E nesse patamar se inclui a maior parte dos escolares.

Pontua Pereira (1999, p.64) que “não é uma tarefa fácil determinar se alguém é bilíngüe ou não, principalmente porque há situações diversas”. A pesquisadora menciona o bilingüismo passivo, praticado por indivíduos que “ouvem com entendimento uma dada língua, lêem nesta língua, mas não a falam nem a escrevem”. Acrescenta que, por outro lado, “há outras pessoas que entendem uma língua falada, mas elas mesmas não falam esta língua”.

Conclui-se então que definir sujeito bilíngüe é bastante complexo, apesar de não se tratar de uma situação rara. É importante lembrar que pesquisas recentes estimam que metade da população mundial é bilíngüe ou até multilíngüe. Embora seja difícil para os especialistas precisar ao certo qual língua é dominante, em termos de desempenho, os pesquisadores concordam que no aspecto cognitivo, sempre uma das línguas domina a situação. O fato é que geralmente as questões de poder econômico, político ou social influenciam para que haja uma língua de maior prestígio, ou seja, um idioma superior.

Ao contrário do que demonstra *Pepa*, os docentes que atuam em escolas de fronteira, em sua maioria, não vêem o bilingüismo como algo positivo, ao contrário, temem que falando as línguas do Paraguai, os alunos terão muito mais dificuldades em aprender o português. Nota-se aí a falta de estudos sobre a questão do bilingüismo em região fronteiriça. Percebeu-se inclusive, pelos comentários feitos na escola, um deles pela própria *Pepa*, que existe certa dificuldade em entender o que é bilingüismo.

Heye (2003) propõe uma distinção entre *bilingüismo* e *bilingüalidade*, considerando que os estágios acima mencionados são estabelecidos pelos diferentes contextos em que está inserido o sujeito bilíngüe. Nesta perspectiva, a pesquisadora entende por *bilingüismo* “[...] a situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social” e por *bilingüalidade* “os diferentes estágios distintos de bilingüismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição bilíngüe, passam na sua trajetória de vida.”

Percebe-se, portanto, que há muitas controvérsias diante das definições de bilingüismo e sujeito bilíngüe. O mesmo ocorre quando se fala no termo diglossia que, ao nosso ponto de vista, também merece destaque quando se trata de ensino de línguas.

Outro fato que merece ser destacado aqui está relacionado com o plurilingüismo brasileiro. Insiste-se em afirmar que o Brasil é um país

monolíngüe, porém, dados estatísticos comprovam que essa afirmação não passa de um mito. Nesse país tem-se como língua oficial o português, porém, é inegável que se falam muitas outras línguas, principalmente indígenas. Para Bagno (2006, p.15), rotular o Brasil como um país monolíngüe “[...] é o maior e o mais sério dos mitos que compõem a mitologia do preconceito lingüístico no Brasil”.

Cavalcanti (1999, p.387) pontua que “Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.”

Para Orlandi ,

O Brasil é um país multilíngüe como acontece com os países em geral. Também como todo país, o Brasil tem a sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc. Isso porque ao lado da multiplicidade concreta de línguas há, nos Estados, a necessidade da construção de uma unidade imaginária. (ORLANDI, 2007, p. 59)

Os autores acima citados defendem o plurilingüismo no Brasil, pois, num país que acolheu e continua acolhendo um expressivo número de imigrantes – alemães, italianos, japoneses, poloneses, além de muitos outros – e que foi colonizado por indígenas, não há como admitir que se fale uma única língua e que exista uma única cultura. Vale ressaltar aqui que o respeito ao multiculturalismo está contemplado nos PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais, texto que rege as Escolas de ensino fundamental no Brasil. O documento argumenta para a necessidade do debate de questões sociais em busca do respeito pelas diferenças e convoca a escola e os educadores para o compromisso com a cidadania. (PCNs, 1998a, p. 17-41).

Segundo Maher (In PEREIRA E ANGNES, 2006, p.22), desconsiderando-se as línguas de sinais e as de imigração, são faladas nesse país que se vê monolíngüe, cerca de 200 línguas, sendo a maioria delas indígenas. Vale ressaltar que antes da chegada dos europeus em 1500, existiam no Brasil nada menos que seis milhões de índios, número reduzido a 200 mil na primeira metade do século 20. Atualmente a população indígena no país está estimada em 400 a 500 mil, não havendo estatísticas exatas.

Borstel, por sua vez afirma que no Brasil,

[...] mesmo que se tenha oficialmente a língua portuguesa como uma língua institucionalizada e o país seja visto como monolíngüe [...] já não é possível deixar de levar em consideração a inter-relação de culturas e

identidades sociais em contextos simples ou complexos de aproximação de línguas e culturas. O ambiente específico é a Escola em que se encontram crianças e jovens, revelando-se culturalmente e convivendo com a diversidade cultural. (BORSTEL, 2007, p.104).

Diante dessas informações, evidencia-se mais uma vez que o Brasil vive uma realidade plurilíngüe e pluricultural, ao contrário do que afirmam as políticas lingüísticas nacionais. O fato de o Brasil fazer fronteira com três países, Bolívia, Argentina, e Paraguai, que têm como língua oficial o espanhol e no caso do Paraguai, também o guarani, propicia maiores possibilidades de contatos lingüísticos com essas línguas.

Assim, uma séria reflexão acerca das políticas lingüísticas ainda se faz necessária, não somente para esclarecer as questões em relação às línguas faladas no Brasil, mas, principalmente, para apontar possíveis soluções aos contextos fronteiriços. Paralelamente a essa discussão, merecem especial atenção as políticas educacionais, uma vez que são cerca de 5500 escolas distribuídas por 120 municípios, em uma linha de 15700 quilômetros de extensão do território brasileiro, que faz fronteira com países hispano-falantes.

Enquanto as peculiaridades das escolas de fronteira são ignoradas, as aulas continuam sendo ministradas como em qualquer outra escola brasileira, sem materiais adequados e o que é pior, com professores quase sempre despreparados para o desafio de ensinar em contexto fronteiriço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *O preconceito lingüístico*. 47^a ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido*. A Orientação do Homem Moderno. 2004, Ed. Vozes.

BORSTEL, C. N. von. *Traços de línguas em contato: uma prática para o cotidiano de sala de aula*. In: Anais da 10^a JELL - Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários – Curso de Letras – Unioeste/Mal. Cândido Rondon, v. 1, p. 101-111, 2007.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação fundamental*. –Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, M.C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. São Paulo, vol. 15, : EDUC/

DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, p 385-417, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2008.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Nacional, 1990.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: 1988.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEYE, Jürgen. *Considerações sobre bilingüismo e bilingüalidade: revisão de uma questão*. Rio de Janeiro, nº 11, Revista Palavra/ Departamento de Letras PUC: Ed. Trarepa, p. 30-38, 2003.

LABOV, W. *Estágios na aquisição do Inglês Standard*. In: FONSECA, M.S E NEVES, M. (orgs.) Sociolingüística. Trad. Luiza L.B. Lobo. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p. 49-85.

MELIÁ, B. *La lengua Guaraní del Paraguay: Historia, Sociedad y Literatura*. Espanha: Ed. Madrid, 1992.

MELLO, H. A. B. de. *O falar bilingüe*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

ORLANDI, Eni. P. (org). *Política Lingüística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes editores, 2007.

PEREIRA, M. C. ; ANGNES, J. S. . *Monolingüismo Vs. Bilingüismo: imagens e mitos*. In: Alexandre Felipe Fiuza e Sandra Regina F. de Oliveira. (Org.). *O Bilingüismo e Seus Reflexos na Escolarização no Oeste do Paraná*. 1 ed. Cascavel: Edunioeste, 2006, v. 1, p. 21-34.

PEREIRA, Maria Ceres. *Naquela comunidade rural, os adultos falam “alemão” e “brasileiro”. Na escola as crianças aprendem português: um estudo continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada*. Tese de Doutorado, Campinas: UNICAMP, Campinas, 1999.

SANTOS, Maria Helena Pires. *Fatores de risco para o sucesso escolar de crianças brasiguaias nas escolas de Foz do Iguaçu: uma abordagem sociolingüística*. Curitiba, PR, 1999. (dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Paraná.)

ESCOLA DO MST: COMO SE CONSTROEM AS IDENTIDADES DAS CRIANÇAS NO ACAMPAMENTO

Jaqueline Cerezoli¹
Eliane Brenneisen²

RESUMO: Pensar em como são construídas as identidades de um determinado grupo, inclui também observar quais são as influências do contexto em que esse se insere. Assim, para se desvendar aspectos ligados às identidades das crianças, é interessante observar como essas são construídas em sala de aula, pois é nesse espaço de interação, por meio do discurso, que as identidades se moldam. Este trabalho pretende verificar como se desenvolvem as aulas em uma escola Itinerante ligada ao MST, e busca desvendar, por meio da linguagem, aspectos ligados à formação das identidades de alunos desta escola, e de que maneira a formação militante destas crianças contribui para a construção das identidades de Sem-Terrinha.

As identidades não são fixas, mas são construídas e vão se modificando durante as vivências dos indivíduos. Dessa forma, pensar em como são construídas as identidades de um determinado grupo, inclui também observar quais são as influências do contexto em que esse se insere. É importante ressaltar, que as crianças, as quais estão em franco processo de socialização, podem ter suas identidades construídas com bases nos interesses da comunidade na qual se inserem, e a escola, nesse ínterim, ao lado da família, é uma das maiores responsáveis pela formação das identidades infantis. Assim, para se desvendar aspectos ligados às identidades das crianças, é interessante observar como essas são construídas em sala de aula, pois é nesse espaço de interação, por meio do discurso, que as identidades se moldam.

Diante dessas afirmações, surgiu o interesse em se verificar como se constroem as identidades das crianças moradoras de um acampamento vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o qual busca, no segmento educacional, uma abordagem diferenciada, que consiste em privilegiar temas ligados aos cuidados com o meio ambiente, tais como a agroecologia, a qual tem sido, atualmente, uma das principais bandeiras levantadas pelo movimento. Também tem concedido acentuada importância na formação de crianças militantes, isso, principalmente por meio da escola, espaço em que essas têm contato com os símbolos e tradições do MST, e aprendem as ideologias e objetivos do grupo. Inclusive, as crianças, filhas dos participantes do movimento, recebem um nome específico: são os *Sem-Terrinha*.

Este trabalho de pesquisa pretende verificar como se desenvolvem as aulas em uma escola Itinerante ligada ao MST que se localiza em um acampamento a 30 km da cidade de Cascavel. Desta forma, esta pesquisa busca desvendar, por meio da linguagem, aspectos ligados à formação das identidades dos alunos da quarta-série desta escola, e de que maneira a formação militante destas crianças contribui para a construção das identidades de Sem-Terrinha. A metodologia empregada na atual pesquisa é de cunho etnográfico e fundamenta-se nos trabalhos de Erickson (2001), partindo da premissa apresentada por este autor de que, mesmo possuindo várias similaridades, existem diferenças tênues entre uma sala de aula e outra, tanto na maneira como se posicionam e interagem os participantes, quanto nas relações destes com os materiais educacionais. O autor acredita que o trabalho etnográfico envolve preferencialmente, a observação e participação do cenário que está sendo estudado, a fim de “documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos tanto daqueles que deles participam quanto daqueles que os observam” (ERCKSON, 2001, p. 12).

O motivo pelo qual se optou por um método de pesquisa etnográfico está ligado ao fato de que um dos interesses centrais da descrição etnográfica é documentar o que realmente acontece num dado grupo social e também observar a relação que se estabelece entre o método e o sujeito da pesquisa. Dessa forma, para a realização desta pesquisa, buscou-se a imersão em sala de aula – especificamente a observação de dez aulas na turma da quarta série de uma Escola Itinerante, localizada em um acampamento vinculado ao MST, a 30 KM da cidade de Cascavel. As aulas foram gravadas em áudio, e transcritas para posteriores análises.

A metodologia da observação das aulas, conforme específica Marli André (2004), foi a observação participante, que segundo a autora, recebe esse nome, por que, “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ANDRE, 2004, p. 26). Foram realizadas também entrevistas com os alunos e uma entrevista com o educador. Segundo a mesma autora, ainda na metodologia da observação participante, as entrevistas “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (*Ibidem*, 2004, p. 26).

JUSTIFICATIVAS

O que justifica o presente trabalho é justamente a importância em se verificar quais são as relações entre o discurso e a construção das identidades, e principalmente, verificar de que forma o MST, por meio do discurso, tem formado militantes, ou crianças engajadas desde o berço, nas metas do movimento, e que aprendem, ao longo de sua vida, como ser um Sem Terra.

Moita Lopes (2002) destaca que alteridade e contexto são questões centrais para a compreensão da construção das identidades sociais, já que o significado é um construto social. Diante disso relembra a visão bakhtiniana da linguagem, no que concerne a enunciação, em que essa envolve, segundo Bakhtin, pelo menos duas vozes “a voz do eu e a voz do outro, isto é, os pares na interlocução” (MOITA LOPES, 2002, p. 32). Segundo Bakhtin (1981) “toda palavra contém duas faces. Isto é determinado pelo fato de que ela procede de alguém assim como é direcionada a alguém, é produto da interação entre falante e ouvinte” (BAKHTIN, 1981, P. 113).

Assim, compreende-se que a presença do outro acaba por moldar o discurso do sujeito. Segundo Moita Lopes “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro” (MOITA LOPES, 2002, p. 32). Dessa forma, o autor entende que é extremamente importante focalizar “a interação/ o discurso para entender a vida humana” (*Ibidem*, 2002, p. 32). Aponta também o contexto como sendo uma noção muito importante no entendimento do significado como construção social. Destaca que “com a finalidade de construir significados com o outro, os participantes discursivos criam contextos mentais ou enquadres interacionais ao interagirem e os projetam na interação para indicar como pretendem que o significado seja construído” (MOITA LOPES, 2002, p. 33).

Os processos de construção de significado, “em que a alteridade e contexto são cruciais, são situados cultural, institucional e historicamente”. Isso quer dizer, segundo aponta Moita Lopes, baseado no trabalho de Norman Fairclough, que “os participantes discursivos estão agindo no mundo em condições sócio-históricas particulares, que estão refletidas em sus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam” (MOITA LOPES, 2002, p. 33). A visão do discurso como construção social, a construção da identidade se revela como estando permanentemente em processo, pois depende da “realização discursiva em circunstâncias particulares” (*Ibidem*, 2002, p.33). Daí verifica-se o caráter como algo que está sempre sendo produzido, nunca completo.

Resende e Ramalho (2006) assinalam que a interação “é uma operação polifônica que retoma vozes anteriores e antecipa vozes posteriores da cadeia de interações verbais, e não uma operação entre as vozes do locutor e do ouvinte”. (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 14). Para Bakhtin (2000) “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2000, P. 291).

Compreender que existem várias vozes se articulando e debatendo na interação, segundo apontam Resende e Ramalho (2006), é indispensável para “a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas lingüísticas ou determinadas vozes (...) e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades” (RESENDE e RAMALHO, 2006, p. 18).

Em *A ordem do Discurso*, Foucault apresenta essa face constitutiva do discurso. Nesse ínterim, a linguagem, para o filósofo, é uma prática que constitui a esfera social, tanto quanto os objetos e os sujeitos que estão nela. Assim, analisar o discurso seria explicitar de maneira sócio-histórica as formações discursivas interdependentes. Para Foucault (2003) “toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias de controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda a descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais” (FOUCAULT, 2003, P. 66).

Sobre o discurso como prática social, Resende e Ramalho (2004) apontam que compreender o discurso dessa forma significa entendê-lo como um “modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento de crença” (RESENDE E RAMALHO, 2006, p. 26). Nesse sentido, explicam que o discurso é modelado pela estrutura social, no entanto, também constitui a estrutura social. Dessa forma a relação entre linguagem e sociedade é dialética. Nas palavras de Fairclough (2001):

Ao usar o termo “discurso”, proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. (...) Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição quanto um efeito da primeira. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91 *Apud* RESENDE E RAMALHO, 2006, p. 27)

Discurso, dessa forma, é entendido como sendo uma forma de prática social, ou segundo Resende e Ramalho (2006), um “modo de ação sobre o mundo e a sociedade, um elemento da vida social interconectado a outros elementos” (RESENDE E RAMALHO, 2006, p. 28)

Stuart Hall (2000) enfatiza ainda as identidades emergem em jogos de poder, sendo assim, são mais produtos da marcação de diferença e de exclusão do que signo de unificação. As identidades são assim constituídas por meio das diferenças e não fora dela. Considera que as identidades são “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem sucedida articulação ou fixação do sujeito ao fluxo do discurso”. (HALL, 2000, P. 112)

Moita Lopes (2002) considera como típico do discurso a sua natureza social: “uma visão do discurso como uma forma de co-participação social. Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros discursos em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares”. (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Sendo que, por meio dos processos de construção do significado é que os sujeitos se tornam conscientes de quem são, e constroem suas identidades por intermédio da linguagem. O autor argumenta que o discurso é representado como processo de construção social “tendo em vista que é um construto negociado pelos participantes, isto é, não intrínseco à linguagem” e também “a construção social do significado é situada em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder”. (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Benevides (2002) aponta que por meio das vozes que se cruzam no discurso, são assumidas posições distintas, identidades diferentes são construídas. E por meio das “imagens socialmente partilhadas – as vozes da diferença, de novos modos de ver o mundo, das novas formas de experimentá-lo e de conceituá-lo” (BENEVIDES, 2002, P.12).

Segundo Benevides (2002) “as identidades sociais estão relacionadas às posições de sujeito”. O sujeito é revelado principalmente em suas práticas discursivas, isso por que é no uso da linguagem que os indivíduos projetam e constroem suas identidades. Ao fazer isso, não se está apenas reproduzindo relações de poder, mas sim, conforme a autora “podem refletir posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de vozes alheias que incorporam de outros discursos e ideologias, ao mesmo tempo em que as pessoas podem também se re-posicionarem, transformando” (*Ibidem*, p.14)

Moita Lopes (2002) aponta que, sob uma visão construcionista, entende-se que os sujeitos são constituídos pelos outros a sua volta. Nesse ínterim, entende-se que “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres, por assim dizer”. (MOITA LOPES, 2002, p. 14).

Diante do exposto, entende-se que em sala de aula as relações não são simétricas, ou seja, a figura do professor, ou educador, carrega sempre a significação de que esse é “quem manda, quem sabe mais”, por tanto, é possível afirmar que, em sala de aula, os professores são responsáveis, em grande parte pelo construto das identidades dos alunos. Para Moita Lopes, “devido ao seu papel mais predominante na projeção de contextos mentais no discurso, esses participantes são mais aptos a definir a construção social do significado, exercendo portanto, poder, na construção social das identidades” (MOITA LOPES, 2002, p. 35). Nesse ínterim, o autor argumenta que a identidade não é só o que “você pode dizer que você é de acordo com o que dizem que você é”, mas aponta que as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas são construções sociais que se promovem “de acordo com a ordem social dominante” (MOITA LOPES, 2002, p. 35).

Torna-se então necessário, diante do exposto, atentar para o fato de que a maneira como é feita a distribuição do poder na sociedade é um atributo essencial da visão de identidade como socialmente construída. Baseando-se nos estudos de Foucault, Moita Lopes destaca que as identidades não são escolhidas pelos indivíduos, “mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas”. Ainda baseado no trabalho do filósofo francês, destaca a maneira como instituições sociais, tais como a escola, tem se utilizado do poder disciplinar “a ponto de os indivíduos nessas práticas discursivas são construídos para exercer poder sobre si próprios” (*Ibidem*, 2002, p. 36). Mas diante disso, comenta ainda que “o poder gera resistência”, e as identidades na posição de resistência também são construídas diante dos discursos de poder.

“O poder atravessa a sociedade em diferentes direções, dependendo das relações sociais nas quais as pessoas se envolvem por meio de diferentes práticas discursivas” (*Ibidem*, 2002, p. 36). As identidades são também articuladas em uma gama de posições, ou seja, uma mesma pessoa pode e exerce várias identidades diferentes, por exemplo, uma criança Sem Terra, não é só criança e nem só Sem Terra, ela ainda assim é aluno, é filho, é irmão é participante de alguma igreja, é brasileiro, é branco e varias outras “máscaras” que pode assumir no seu dia a dia. Moita Lopes assevera que “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas”.

Amparado na Análise do Discurso Crítica e em teorias socioconstrucionistas do discurso e da identidade social, Moita Lopes (2002) apresenta um estudo sobre a construção das identidades em sala de aula. O autor destaca que a relação entre a concepção de linguagem operada

em sala de aula é determinante do modo como os alunos aprendem a se constituir como sujeitos. Para aprofundar os estudos sobre “o papel constitutivo do discurso e da construção da vida social”, mais especificamente, no modo como o sujeito aprende a ser o que é (MOITA LOPES, 2002, p. 14). Moita Lopes (2002), ao se questionar: “como nos tornamos as pessoas que somos?” reflete sobre como questões relacionadas com a construção das identidades na modernidade tardia tem despertado interesse das Ciências Humanas, para ele, isso acontece “provavelmente devido à percepção sociopolítica de um mundo plural em que modos de ver a experiência humana de forma homogênea dão lugar à heterogeneidade que nos constitui ao intrincado mosaico de que somos feitos”. (MOITA LOPES, 2002, p. 58).

Também aponta as mudanças rápidas sofridas pelas sociedades modernas como um agravante nos confrontos identitários, ao mesmo tempo em que apresenta ao indivíduo uma gama maior de identidades a serem escolhidas e transformadas. O autor destaca o papel da escola como formadora de identidades. Seguindo o pensamento de Bruner, Moita Lopes afirma que “a educação é crucial na construção de quem somos. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados que somos expostos em outras práticas discursivas das quais participamos, desempenham papel central na legitimação das identidades sociais”. (MOITA LOPES, 2002, p. 59).

Acrescenta que é na escola que as crianças se expõem, pela primeira vez, “a significados que podem contestar ou confirmar quem elas são com base em como suas identidades foram construídas na família” (MOITA LOPES, 2002, p. 59). O autor assevera que para compreender a construção das identidades sociais, é preciso antes compreender sua relação com o discurso. Seguindo o pensamento de Fairclough, o autor compreende-se discurso como sendo “uma forma de ação social através da qual as pessoas estão agindo no mundo” (*Ibidem*, 2002, p. 60). Assinala que a ação discursiva dos sujeitos não ocorre de forma autônoma no mundo social, mas é marcada por “condições sócio-históricas particulares que definem como os participantes se posicionam e são posicionados no discurso” (*Ibidem*, 2002, p. 60).

Baseado em Foucault, o autor assevera que “o discurso em sala de aula, como igualmente em outros contextos, é determinado por contingências sócio-históricas particulares que definem como os alunos e professores podem agir no discurso com base nas relações de poder exercidas ali e á luz de como são percebidos mutuamente como sujeitos sociais, o que envolve suas identidades sociais de gênero, raça, sexualidade e etc.” (MOITA LOPES, 2002, p. 61).

É nesse processo social de construção de significados que o indivíduo constrói o mundo social e se constrói a si mesmo bem como a seus interlocutores. Isso significa, segundo Moita Lopes (2002) que “o discurso tem uma natureza constitutiva e mediadora” (*Ibidem*, 2002, p. 61). Seguindo o pensamento de Fairclough, é possível afirmar que os discursos não somente representam as entidades e relações sociais, “eles as constroem ou as constituem”. (*Ibidem*, 2002, p. 61).

Ao mesmo tempo, o discurso também pode ser percebido como instrumento por meio do qual mediamos nossa ação no mundo no processo de tornar o significado compreensível para o outro. Essa natureza dialógica do discurso possibilita também a construção social de quem somos. É nesse sentido que as identidades culturais tem sido concebidas como de natureza socioconstrucionista na medida em que não [são] uma qualidade inerente à pessoa, ..., elas nascem na interação com os outros”. (MOITA LOPES, 2002, p. 61).

Moita Lopes entende que na interação, quando o indivíduo considera as identidades sociais dos interlocutores e se engaja no discurso, está ao mesmo tempo construindo suas identidades. Cada um fazendo parte da construção das identidades do outro.

Nessa visão socioconstrucionista das identidades sociais está implícita uma posição antiessencialista, já que, ao compreender as identidades sociais como fragmentadas, contraditórias e em processo, depreende-se a impossibilidade de se revelar uma essência comum a todos os membros de uma identidade social particular (MOITA LOPES, 2002, p. 63).

Considera o discurso como ação social, ou seja, as pessoas não só criam o mundo em torno de si, como também “elas mesmas e os outros nas práticas sociais onde atuam. Em outras palavras, o discurso é um modo de ação, uma forma na qual as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente umas sobre as outras tão bem quanto um modo de representação” (*Ibidem*, 2002, p. 93).

“Nessas circunstâncias, os participantes estão posicionados em relações de poder que definem como podem agir em relação a alguém e vice e versa”. No entanto, citando Fairclough, Moita Lopes assevera que “essas relações de poder não são fixas, podem ser contestadas”, para ele, existe uma possibilidade, por parte dos sujeitos, de remodelagem das práticas sociais. “Os contradiscursos existentes de grupos não hegemônicos em alguma sociedade são evidência desse fato”. (*Ibidem*, 2002, p. 94). O autor cita o MST como sendo um desses grupos. Os significados que construídos

sobre o mundo e as pessoas “são ideológicos no sentido de que incorporam visões particulares do mundo e contribuem para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação” (MOITA LOPES, 2002, p. 94).

O discurso tem papel fundamental na construção das identidades sociais, e deve-se ter em mente também que as identidades estão situados no tempo e na história, ou seja, só podem existir em contextos sociais. O discurso media assim a capacidade de pensar e do sujeito se reconhecer como tal nas práticas sociais. Assim, para compreender como as identidades são construídas em um contexto específico como o da sala de aula, segundo Moita Lopes (2002), “é necessário focalizar as práticas discursivas com as quais alunos e professores estão envolvidos nas escolas para construir significado ou o papel de mediação do discurso nas práticas sociais situadas onde atuamos” (*Ibidem*, 2002, p. 97)

Para André (2004) uma das razões para que se utilize da pesquisa do tipo etnográfico seria justamente a reconstituição dos “processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (*Ibidem*, 2004, p. 41). Para a autora, por meio da observação participante e de entrevistas, que são técnicas da abordagem etnográfica, “é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais” (*Ibidem*, 2004, p. 41). Por meio dessa abordagem, é possível então, compreender como se operam os “mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo” (*Ibidem*, 2004, p. 41).

O que se pretendeu, na realização da pesquisa de campo foi primeiramente a coleta de dados por meio das gravações de áudio das aulas e também das anotações no caderno de campo. No entanto, a convivência com a comunidade e a imersão no contexto da pesquisa foram extremamente esclarecedores, o que, levou a pesquisadora, conforme afirma André (2004) a também ser afetada pela pesquisa. Dessa forma, a imersão no contexto, não só na sala de aula, mas também em seus arredores, os quais são freqüentados pelas crianças, foi esclarecedora e fundamental para a compreensão do que se acontecia dentro da sala de aula e será também basilar no momento da análise dos dados, pois entende-se que somente o conhecimento teórico de determinado tema, não pode servir de base para analisar um contexto específico, mas deve ser feito juntamente com a convivência e a experiência vivida pelo pesquisador, o qual sendo um indivíduo distinto dos membros da comunidade, pode observar, por meio do distanciamento e também do material teórico, o que de fato está acontecendo naquele local específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o que se pode compreender é que um grupo unido pela identidade necessita propagar seus ideais e não existe maneira mais acertada de se fazer isso, do que por meio da escola, ou seja, as identidades que são formadas no ambiente escolar, ou o que as crianças aprendem a ser na escola, pode se tornar decisivo quanto aos adultos que essas crianças se tornarão. O MST tem buscado na atualidade, um grande investimento no que condiz a formação escolar, tem feito isso, não sem o intuito de formar, já nos bancos escolares, sujeitos com fortes raízes identitárias que formaram um grupo cada vez mais unido, cada vez mais engajado. As conseqüências disso serão discutidas no âmbito deste trabalho. No entanto, é possível adiantar, que essa abordagem pode vir a ser perigosa, já que essas crianças têm sido preparadas para serem os novos militantes, ou uma força tarefa que pretende superar seus mestres. Dessa forma, é necessário que se questione qual é o papel que a escola tem exercido nesse contexto. Ela é o espaço de formação de novos cidadãos que buscam a libertação social ou tem sido um espaço de formação de novos soldados todos unidos sob a bandeira de um socialismo equivocado?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, HUCITEC, 1981.

_____. **A estética da criação verbal**. [tradução de Maria Ermantina Galvão]. 3ªed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução, Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. Leitura e construção de identidades na formação docente. **In: Linguagem em (Dis)curso** – Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 11-35, jul./dez. 2002

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **Construção social da realidade**. [tradução de Floriano de Souza Fernandes] Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. [tradução de Donaldson M. Garschagen] Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**; trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? **In**: SILVA, Tomaz Tadeu da.(org) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo, Contexto, 2006.

NOTAS

¹ Aluna do programa do Mestrado em Letras da Unioeste, e bolsista do programa da Capes.

² Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora do Mestrado em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

O USO DO DISCURSO “ECOLOGICAMENTE CORRETO” NA PROPAGANDA E VENDA DE BENS DE CONSUMO

Luciane Lucyk Bartmanovicz
Wander Amaral Camargo

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo identificar a produção de sentidos, através da teoria da Análise do Discurso francesa e complementada por reflexos da história atual. Na propaganda da empresa Ypê (fabricante de produtos de limpeza) com o seguinte enunciado: “O conforto de hoje provoca efeitos na natureza. Pensando nisso a Ypê vai plantar milhares de árvores para ajudar a melhorar o mundo...” (site www.florestaype.com.br). Buscar-se-á a verificação da produção de sentido do texto escrito em relação às imagens expostas relacionados ao contexto histórico-cultural. Será utilizada a teoria da AD como um dos dispositivos de análise. O discurso eminente neste trabalho está voltado para um “jogo” dos sujeitos e dos sentidos que se entrelaçam e se (re) significam por meio das vozes do simbólico (exploração X cuidado).

PALAVRAS-CHAVE: Propaganda, discurso, efeito de sentido.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, a propaganda selecionada será analisada com base na teoria da Análise do Discurso Francesa, complementada por reflexos da História atual. A Análise do Discurso Francesa (AD) é a disciplina das Ciências da Linguagem especializada em analisar as estratégias discursivas nas construções ideológicas presentes num texto. Atualmente, está sendo muito utilizada para analisar textos que trazem em si a proposta de um novo objeto chamado “discurso”, que se constitui em um sentido próprio, pensando a materialidade discursiva, margeada pelos campos da lingüística, da história e da psicanálise.

A teoria da Análise do Discurso surge com Michel Pêcheux na França, em 1969, num momento em que a leitura suscita questões a respeito da interpretação. Contemporâneo a Pêcheux, destacam-se Michel Foucault e outros pensadores que também questionam a leitura e a interpretação e, de certa forma, analisam o discurso. Entretanto, o “discurso” e a análise, para Pêcheux, não são os mesmos para Foucault. O que temos são vias diferentes, isto é, eles partem de epistemes diferenciadas. Isto significa que

há caminhos teóricos que podem variar de acordo com o tipo de reflexão a que se propõem.

Na Análise do Discurso Francesa, em seu início, o objeto de análise era o discurso político. A partir do terceiro momento, outros tipos de discurso são tomados como objeto. Podemos encontrar três fases distintas:

Na primeira fase, Michel Pêcheux procurou desenvolver um procedimento formal informatizado, cujo objetivo era buscar identidades de sentido em diferentes discursos. Ele lança, no texto de 1969, as primeiras bases de um dispositivo metodológico para a apreensão da “maquinaria discursiva”. O primeiro conceito, apropriado por ele do marxismo é o de “condições de produção” do discurso. Esse conceito tem a idéia de que o discurso é determinado por um “exterior”, que é o social que o determina e delimita. Nesse sentido, pode-se dizer que determinadas condições sociais produzem certos discursos. Este primeiro momento da Análise do Discurso marca a presença da ausência. Os não-ditos, atravessados, irão permear os procedimentos “automáticos”, ao qual Pêcheux se refere.

Na segunda fase, há a apresentação do quadro epistemológico que situa a Análise do Discurso no entremeio da lingüística, do materialismo histórico e da psicanálise. Pêcheux reitera o papel do materialismo pela concepção de que “a região do materialismo histórico que nos diz respeito é a da superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada” (PECHÊUX, 1993, p.165). Este também articula o conceito de Formação Ideológica:

Falaremos de *formação ideológica* para caracterizar um elemento (este aspecto da luta dos aparelhos suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento); desse modo, cada formação ideológica constitui um complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. (PECHÊUX, 1994, p.166)

Ela designa o modo como cada grupo social reconhece a si mesmo, ao mundo, à sociedade. Uma das formas de ação das Formações Ideológicas no cumprimento de sua missão de reprodução é a da interpelação ou assujeitamento do sujeito como ideológico, que consiste em fazer com que os indivíduos tenham a impressão de que são senhores de suas vontades e naturalizem a sua posição na estrutura. Em outros termos, o discurso do sujeito é atravessado por outras formações discursivas, mas uma é dominante e é desta que o sujeito produz o seu discurso.

A terceira é a fase da “desconstrução das maquinarias discursivas”, implementada a partir dos trabalhos de Mikhail Bakhtin, caracterizada pela heterogeneidade dos discursos e marcada pela noção de polifonia e de intertextualidade, visto que o discurso de um mesmo sujeito é atravessado por muitos outros discursos, por muitas vozes, concordantes ou discordantes. Nesta fase da Análise do Discurso, abandona-se definitivamente a noção de maquinaria discursiva e se entrega ao “primado do interdiscurso”. Será a relação interdiscursiva que sustentará a identidade da formação discursiva. Portanto, os procedimentos de análise por etapas fixas são substituídos pela análise da relação entre discursos (interdiscurso) e o interior discursivo (intradiscurso).

Pêcheux reconfigura o conceito de discurso:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é um índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação [...] (Pêcheux, 1981, p. 56).

Esses desdobramentos concebem o discurso na sua singularidade, na sua existência única de acontecimento, embora não desvinculados dos trajetos sócio-históricos que o engendraram e que lhe conferem identidade. Aproximam-se, desse modo, dos postulados foucaultianos e dos historiadores da Nova História. A Análise do Discurso pretende reconstruir as falas que criam uma vontade de verdade científica em certo momento histórico. Busca verificar as condições de produção que permitiram o aparecimento de determinado discurso e relaciona o lingüístico com a história e com o ideológico:

A Análise do 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, 2005, p. 15-16).

Assim, “A análise do discurso visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (Orlandi, 2005, p. 26).

O conceito de discurso só se tornou possível por uma espécie de ruptura no âmbito da tradição dos estudos sobre a linguagem que buscavam os princípios de invariância que caracterizam as línguas.

A produção do discurso acontece na história, por meio da linguagem, que é por onde a ideologia se materializa. Na ótica da Análise do Discurso, a linguagem não é um simples instrumento de comunicação ou de transmissão de informação. Ela é mais do que isso, pois também serve para não comunicar. A linguagem é o lugar de conflitos e confrontos, pois ela só pode ser apanhada no processo de interação social. Não há nela um sentido estabilizado.

Como o discurso encontra-se na exterioridade, na vida social, para a Análise do Discurso, o discurso é uma prática, uma ação do sujeito sobre o mundo, sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento, pois funda uma interpretação e constrói uma vontade de verdade. Para Maingueneau, o discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (2005, p. 15). Foucault diz: “Chamaremos discurso um conjunto de enunciados na medida em que se apóia na mesma formação discursiva (...) ele é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (2005).

A constituição do sentido é socialmente construída. O discurso pode ser pensado fora do âmbito exclusivamente institucional. Isto quer dizer que qualquer discurso pode ser pensado como tal, como os atos de fala indiretos, que fazem parte do uso da linguagem do cotidiano. Os sujeitos falam de um lugar social. Este lugar, no discurso, é governado por regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. Somente nesse lugar constituinte o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Se for pronunciado em outra situação que remeta a outras condições de produção, seu sentido, conseqüentemente, será outro: “O sentido não existe em si mesmo. Ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico, no qual as palavras são produzidas” (PECHÊUX, 1993, p. 62).

O uso que se faz da língua, sendo usada pelo discurso, é a língua enquanto materialidade e como intencionalidade. O conceito de intenção, no âmbito de estudos da linguagem, deve ser pensada em termos de propósito e finalidade a que se destinou determinado texto (incluindo a posição do interlocutor, a da recepção). Pode-se definir que texto é uma unidade de sentido numa dada situação comunicativa (material lingüístico, processos interlocutivos e associações extralingüísticas (cognitivas e pragmáticas)), que se pode apreender o sentido global e determinar quais os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade. Quando a língua é pensada como discurso, neste sentido, é estratégia ou meio de se atingir determinado fim; a língua, neste caso, é usada como intenção. A língua/linguagem estará sob o domínio do discurso e a materialidade deste surge à medida que é

endereçado a outrem e se constitui em função deste, investido de intenção, de finalidade e de subjetividade do autor.

Portanto, compreender o discurso é passar da funcionalidade da língua para a sua intencionalidade; é descobrir como, na língua, podem estar incutidos significados ou intenções de outros discursos e de determinadas ideologias e tentar delinear o discurso com outros significados que não aqueles do seu enunciador. Em síntese, é dar outro significado à linguagem:

Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (FOUCAULT, 2005, p. 171).

É praticamente fazer uma “arqueologia” do significado presente na língua/linguagem. A linguagem, da qual o signo lingüístico faz parte, é polissêmica e está na confluência entre a história e a ideologia. Essa visão da linguagem como interação social, em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social.

O uso que se faz da língua é o “resultado” da relação que se estabelece com o outro. O discurso, como foi citado anteriormente, é a função de uso da língua em determinado contexto, materialmente relacionado às intencionalidades dos falantes. Por isso, a intencionalidade não existe puramente como a existência do discurso. A intencionalidade estrutura-se como linguagem que é a própria materialidade da língua pensada como discurso, o que significa pensar a língua como estratégia, intencionalidade, como as formações discursivas ligadas às formações ideológicas e, à medida que as condições psicológicas do homem são reflexos das suas condições materiais e que se refletem no comportamento da linguagem. O discurso do homem perpassado pela ideologia é usado como meio de persuasão - dependendo do gênero - e se constrói em função dos demais discursos com que dialoga. Como Orlandi explica, “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento” (1999, p. 15). O discurso se move em direção a outros. É atravessado por vozes que o antecederam e que mantêm com ele constante duelo, ora o legitimando, ora o confrontando. A formação de um discurso está baseada nesse princípio constitutivo – o dialogismo. Os discursos surgem através de outros discursos, com os quais dialogam. Esses discursos podem estar dispersos pelo tempo e pelo espaço, mas se unem ou por uma mesma escolha temática, mesmos conceitos, objetos, modalidades

ou um acontecimento. Portanto, o discurso é o “resultado” da relação que ele mantém com outros discursos.

O gênero propaganda está ligado ao tipo de discurso que se utiliza da estratégia de persuasão com determinados objetivos. Sampaio (2003) afirma que “A propaganda, além de modificar comportamentos, pode criar, ampliar, consolidar e fortificar imagens, conceitos e reputações.” A propaganda é um gênero textual que ocupa importante lugar entre os problemas de comunicação e controle social. Basta observar os meios de propaganda e publicidade como a televisão, *outdoors* e internet, entre outros. A principal característica é a “verdade de época”. Foucault, em *A ordem do discurso* (1971), fala que, além do autor e do comentário, também o verdadeiro da época se constitui num princípio externo de delimitação e de rarefação dos discursos. Assim, as propagandas dependem muito dos sentimentos dos indivíduos em um momento particular de uma sociedade, como são também um meio de indução para determinado objetivo, atendendo aos interesses de um maior número possível de identidades. São portanto, uma atividade de linguagem, típica de nossa sociedade, que combina, ao mesmo tempo, uma atividade publicitária que busca construir determinadas necessidades nos indivíduos e uma atividade moralizante que funciona proferindo efeitos de sentido.

DAS CONCEPÇÕES DE CULTURA

Existem diversos conceitos de cultura, mas todos caracterizam as populações humanas: educação, formação escolar; manifestações artísticas; meios de comunicação, crenças, comida e idioma, dentre outros. Segundo Santos (2006), existem duas concepções básicas: realidade social (povos) e o conhecimento (idéias e crenças). “A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.16). O homem é resultado do meio social em que foi socializado, sendo influenciado pelas condições psicológicas e o meio ambiente. Ele transforma toda a terra em seu habitat, como também sua cultura é o meio de adaptação do ambiente ecológico.

Segundo Confúcio (séc. IV a.C.) “A natureza dos homens é a mesma, são seus hábitos que os mantém separados”. Os hábitos são modificados em decorrência de questões vaiadas como, por exemplo, a ocorrência de mudanças climáticas drásticas e causadoras de catástrofes de ordem material e principalmente humana, que buscam as sociedades a se preocuparem mais com o meio ambiente. Foram e ainda estão sendo

tomadas diversas medidas, como criação de leis, para impedir o desmatamento e a poluição, dentre outros cuidados ambientais. No currículo escolar também há a preocupação e a divulgação de uma consciência ambiental. Existe o incentivo à pesquisa e à elaboração de meios para a utilização de recursos naturais de forma sustentável, da reciclagem e outras transformações nos hábitos e costumes da humanidade.

A comunicação é um processo cultural. A linguagem humana é produto da cultura e é utilizada para discernir costumes. Baseado em Thompson (1998), temos como conceito de costume o discurso que se manifesta através dos hábitos cotidianos e gestos dos indivíduos, fazendo parte de sua cultura.

As culturas se perpetuam pelo processo de simbolização. Sem o símbolo, não há cultura: “Estudar cultura é, portanto, estudar um código de símbolos e significados. Compreende categorias de unidade e regras sobre relações e modos de comportamento.” (LARAIA, 2006, P.62) A cultura condiciona a visão de mundo do homem. Cada ser vê o mundo a partir de sua própria cultura, tendo como consequência considerar seu modo de vida como o mais correto. A cultura interfere no plano biológico, pois interfere nas necessidades biológicas básicas. Ela é dinâmica; as sociedades estão em constante evolução, não são estáticas e, conseqüentemente, seus hábitos culturais também modificam.

Tomando por base a concepção de cultura e tudo que a envolve, percebe-se, dentro da propaganda analisada neste trabalho, a vontade de modificar diferentes hábitos culturais referentes à preservação do meio ambiente e à conservação de recursos naturais. Hábitos que interferem nas ações mais corriqueiras praticadas no ambiente doméstico, que refletem no uso que fazemos dos recursos naturais. A intenção é alertar o consumidor sobre a importância de pequenos atos cotidianos que interferem na natureza e constituem conseqüências futuras, como, por exemplo, ao optar pela compra de um produto de limpeza que diz ajudar na preservação do meio ambiente.

DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A propaganda utilizada para análise neste trabalho, além do enunciado, se vale de imagens que serão descritas a seguir: A consumidora pega o produto na prateleira e, ao colocar no carrinho, este se transforma em uma muda de árvore. Esse processo ocorre duas vezes, mas com produtos diferentes. O primeiro, um amaciante de roupas, e, o segundo, sabão em pedra. Os dois são da mesma marca: Ypê. A seguir surgem crianças correndo em um lugar deserto, aparentemente feio, mas que vai se

transformando em uma floresta, remetendo a um lugar agradável e muito lindo. E, ao final, a logomarca da empresa: “Ypê, cuidando bem da nossa casa”.

As imagens são construções baseadas nas informações obtidas pelas experiências visuais anteriores. São criadas como parte do ato de pensar. As imagens não são passivas; transformam-se de acordo com percebemos o mundo.

O real é a interpretação que os homens atribuem à realidade que existe a partir das idéias dos signos e dos símbolos. O simbólico representa o real ou tudo aquilo que é indispensável para os homens agirem ou pensarem. O símbolo é polissemântico e convencional com a cultura dos indivíduos, são polivalentes, amparando-se também no referencial significante que lhes propicia os sentidos. Tanto a imagem como o símbolo, constituem representações, mas o caráter substantivo, convencional ou relacional do símbolo prevalece sobre a imagem ultrapassando seu referente. Faz-se presente em toda a vida social e mobiliza as ações humanas. Os recursos de linguagem também são objetos de substituição; dependem da intencionalidade do autor em uma dada situação sociocultural.

O imaginário, como mobilizador e evocador de imagens, utiliza o simbólico para exprimir-se e existir. Por sua vez, o simbólico pressupõe a capacidade imaginária. A ideologia é uma elaboração secundária do imaginário, uma justificação do vivido e aceito como tal. Segundo Laplantine (1996), o processo do imaginário está na previsão de um futuro virtual que pode vir a se tornar o real. Não é a negação do real, mas apóia-se nele para transfigurá-lo.

A produção de sentidos em um dado discurso ocorre por meio de processos parafrásticos e processos polissêmicos. Na paráfrase, são produzidas diferentes formulações de um mesmo dizer. O processo parafrástico permite a produção de um mesmo sentido sob várias formas. Na polissemia, há uma ruptura com um dizer estabilizado, sedimentado pela memória pessoal, provocando um deslocamento de sentido e instaurando o diferente, cuja primazia se acentua. O processo polissêmico permite a possibilidade de sentidos diferentes e múltiplos.

É nessa tensão dialógica entre o mesmo e o diferente, entre o estável e o instável que os sentidos se movimentam e se (re)significam. A esse respeito, afirma Orlandi (2001, p.36):

Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer[...] A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco.

Analisando a paráfrase e a polissemia como dois processos distintos, percebe-se como consequência a diferença entre criatividade e produtividade. A produtividade se dá pela obtenção de elementos variados através de operações que procuram manter o dizível no mesmo espaço que já está instituído (paráfrase), assim, assistimos ao “mesmo”, ou seja, recorrente ao discurso da preservação, com algumas variações.

A criatividade se dá através do uso da linguagem rompendo com o processo de produção dominante de sentidos (literal, legitimado), criando novas formas inseridas em um contexto histórico-social (polissemia). Nessa perspectiva, a ocorrência de um processo polissêmico em que o autor se utiliza de figuras de linguagem como a metáfora e a sua opacidade, atribuindo ao texto sentidos a serem interpretados de acordo com o contexto histórico-cultural do indivíduo leitor, criando assim um “jogo de poder na e da linguagem” (Orlandi, 1988). A metáfora, para Pêcheux, constitui-se

como processo sócio-histórico que serve com fundamento da apresentação de objetos para sujeitos, não como simples forma de falar que viria secundariamente a se desenvolver com base em um sentido primeiro, não-metafórico, para o qual o objeto seria um dado ‘natural’, literalmente pré-social e pré-histórico. (PÊCHEUX, 1975, p.188)

Na análise a seguir, pretende-se mostrar a construção de sentidos através da paráfrase e polissemia na propaganda da Empresa Ypê, vendedora de produtos de limpeza, que utiliza o seguinte enunciado oral: “O conforto de hoje provoca efeitos na natureza. Pensando nisso a Ypê vai plantar milhares de árvores para ajudar a melhorar o mundo, e você, não gasta nada a mais com isso. Compre Ypê, a gente planta árvores para você. Ypê, cuidando bem da nossa casa” (site www.florestaype.com.br).

Observa-se no enunciado da propaganda em questão que todo dizer é ideologicamente marcado e que é na língua que a ideologia materializa, as intenções previstas, instituindo, dessa forma, dentro de uma memória discursiva, neste caso, o discurso do politicamente/ecologicamente correto.

Um dos efeitos de sentido evidenciados neste texto é o alerta ao consumidor quanto à importância de ajudar a natureza com um simples ato de optar pela compra de determinado produto de limpeza, fazendo-o sentir-se, em parte, chamado a participar de uma mudança de hábitos em relação à natureza, como a compra de produtos voltados, de certa forma, para a preservação. Podemos verificar um efeito de sentido de verdade do texto, que tem como objetivo persuadir o leitor a crer nos fatos expostos. Apesar desta “verdade”, não se sabe se o efeito esperado se concretizará em todos os espectadores/leitores, porque nenhum autor tem domínio completo das

interpretações possíveis de seu texto. Em um contexto histórico, o que se pretendia, além da venda do produto, era associar gestos cotidianos ao discurso da preservação.

A indústria Ypê está inserida numa sociedade industrial. Indústria esta que formatou a própria sociedade pela relação capitalista. Se ela apenas conscientizar e não vender estará indo contra seus próprios desígnios. Ela passa a propaganda para que as pessoas consumam sem culpa.

Para a Análise do Discurso, o importante é o processo de construção determinado sócio-historicamente, no qual não há uma relação direta entre signo – mundo - homem. Isso significa que o mundo não está refletido, tal qual ele se apresenta empiricamente, mas que é uma construção discursiva, assim como o sujeito e os sentidos. Desse modo, os sentidos não estão evidentes no texto para serem apreendidos pelo leitor, porque eles remetem a um já-dito. De acordo com Gregolin (1999, p.126), “A coerência visível em cada discurso particular também é efeito da construção discursiva: o sujeito pode interpretar apenas algumas das fulgurações que se destacam das constelações de sentido que invadem o campo do real social”.

A produção e circulação dos sentidos de uma dada sociedade não ocorrem de forma linear nem contínua, uma vez que esses são históricos. Por isso, para fazer interpretação textual é preciso explorar o que é dito no texto, na superfície de evidências (nível lingüístico), e buscar a exterioridade (nível histórico) que também constitui um texto, a fim de mostrar o jogo discursivo. E, para fazer uma interpretação, deve-se buscar, no interdiscurso e na historicidade do dizer, o que se oculta neste jogo do discurso propagandístico. Assim, o discurso é palco de vozes sociais que, por serem recuperáveis na materialidade discursiva, seja esta verbal ou não verbal, revelam a constituição dialógica dos sentidos, conseqüentemente a manifestação da ideologia. Essa ideologia é constitutiva e se materializa através de textos.

A evidência de sentidos são efeitos ideológicos. Conforme Brandão (1991, p.12), o discurso é “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos”; portanto, todo discurso é atravessado por uma ideologia, a qual se materializa através de textos. No caso da propaganda em questão, fica evidente que visa comercialização de determinados produtos e a conscientização das pessoas para a importância da conservação e bom uso dos recursos naturais como também da mudança imediata de postura e hábitos rotineiros perante a degradação do meio ambiente é usada como “desculpa”, uma estratégia do discurso propagandístico para venda de bens de consumo. Esta pretendida construção de sentido é percebida no discurso da atualidade. Percebemos na

historicidade do dizer, a negligência no passado quanto ao uso de recursos naturais.

Como se pode perceber nesta parte do enunciado: “Ypê, cuidando bem da nossa casa”, que remete ao conforto da “casa”, a palavra ‘casa’ tem sentido polissêmico, podendo se referir ao lar ou ao planeta terra, evidenciando o “jogo” dos sentidos.

Em se tratando do enunciado analisado no presente trabalho, o efeito de sentidos se dá através do imaginário e relações com hábitos cotidianos. Parte do presente se remete ao passado, para imaginar um real futuro. Consequentemente, fazendo o apelo aos interlocutores de que reflitam sobre a consequência de seus atos mais corriqueiros, naturais e, de certa forma, “automáticos”, muitas vezes já “cristalizados” nas ações do dia-a-dia. Mas principalmente induzindo-os à ideologia pretendida do gênero propaganda que é a venda dos produtos anunciados. Há nesse jogo da exploração X cuidado um “mascaramento” da realidade pretendida que é o lucro sobre essa tematização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano é constituído dentro do discurso através da relação do homem com a realidade que se constrói de acordo com o real de cada indivíduo em determinado contexto histórico-cultural. A interpelação é alcançada pela identificação de um sujeito com a formação discursiva que o domina, isto é, a relação na qual ele se constitui como sujeito. É essa relação de identificação que atua para reforçar a unidade imaginária do indivíduo.

O discurso da atualidade, do “ecologicamente correto” em relação à preservação da natureza, aparece de várias formas e em diversos locais de divulgação; não somente em anúncios televisivos, está expresso também em cartazes e placas em parques, praças, escolas e outros locais públicos, em lugares estratégicos para divulgação de informações com pretensões de auxiliar na preservação do meio ambiente. Digamos que “está na moda” o uso desse tipo de discurso ou dessa pretendida ideologia. A propaganda político-ecológica correta persuade e se coloca como uma verdade, com o objetivo de vender seu produto. Ao mesmo tempo a alerta quanto à importância da preservação da natureza. Dessa forma, o indivíduo que não se enquadra nestes atos “determinados ideologicamente” e divulgados através dos diversos recursos da mídia atual não se constitui enquanto sujeito dentro de uma sociedade “político/ecologicamente” correta no contexto histórico-cultural da atualidade, contexto este que se refere às mudanças de atitudes que, no passado, não focavam neste tipo de discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, HUCITEC, 1992.

BRANDÃO, H.H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

CHARTIER, Roger. Introdução: Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: *A história cultural: entre práticas e representações*. (Trad. Maria Manuela Galhardo). Rio de Janeiro: Difel, 1990.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Aula Inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio: Edições Loyola, 1999.

GREGOLIN, M.R.V. *Caras e Vozes S.A.: a escultura da imagem e visibilidade social*. In: BARZOTTO, V.H., GUILARDI, M.I. (Orgs) *Mídia Educação e Leitura*. São Paulo: Anhembi-Morumbi; Associação de Leitura do Brasil, 1999.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LAPLANTINE, François e TRINDADE, Liana. *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos)

SANTOS, José Luis dos. *O que é cultura*. 16.ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ORLANDI, E.P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 3º ed., 2001.

ORLANDI, E.P. *Introdução as ciências da linguagem – Discurso e Textualidade* / Suzy Lagazzi Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. *Lês vérités de la palice*. Paris: Maspero, 1975.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. *Análise de discurso: três épocas*. In: F. GADET e T. HAK, Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, Ed da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, E.P. (ORG) et al. *Gestos de Leitura: da história do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

SAMPAIO, Rafael. *Propaganda de A a Z*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. (Trad. Rosaura Eicheberg) 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

A INFLUÊNCIA DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL PRESENTE EM LIVROS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOS ALUNOS

Luciane Watthier (Mestranda em Letras – UNIOESTE)¹
Aparecida de Jesus Ferreira (Prof. Dra. - UNIOESTE)

RESUMO: Sendo produzida e veiculada por vários meios que rodeiam a nossa vida, incluindo, principalmente, o ambiente escolar, a discriminação afeta a vida dos alunos ainda em processo de formação crítica e, sem um trabalho voltado para essa temática, pode-se prejudicar o desenvolvimento dos alunos ainda em processo de formação identitária. Dessa maneira, percebendo que os livros didáticos possuem forte influência na educação, esse trabalho teve como objetivo apresentar resultados parciais de uma pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso, no qual realizou-se um estudo com as imagens e expressões de racismo, presentes em livros didáticos, percebendo se estes trabalham com a questão da discriminação e verificando de que forma a pessoa negra é representada socialmente nestes. Assim, apresenta-se como se constatou que, para a formação de alunos que saibam respeitar as diferenças, há a necessidade de haver, sempre, um trabalho com essa questão em sala de aula, bem como uma maior preocupação com a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Discriminação racial, livros didáticos, formação da identidade.

INTRODUÇÃO

No Brasil, país em que, segundo dados do Censo 2000 do IBGE, a população negra corresponde a, aproximadamente, 45,3% da população total, apesar da existência de movimentos organizados para o combate ao racismo, ainda hoje os afrodescendentes vêm sendo discriminados por indivíduos que se dizem superiores apenas pelo fato de serem brancos.

A nomenclatura *afrodescendente* aqui utilizada refere-se tanto aos pretos quanto aos pardos, uma vez que o Instituto Brasileiro Geográfico Estatístico (IBGE), classifica pretos e pardos numa mesma categoria: a de afrodescendente. Além disso, a distinção entre eles acerca da obtenção de vantagens sociais e de outros bens e benefícios é, nas palavras de GOMES (2001, p. 40) "tão insignificante estaticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz

distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum”.

Em consequência da discriminação e do preconceito contra pessoas afrodescendentes, o racismo já está interiorizado em nossa sociedade. Dessa forma, a identidade nacional foi e continua sendo construída sem a devida valorização da cultura negra, o que pode ser comprovado pelo fato de que é comum percebermos, hoje, a sua negação, inclusive pelos próprios afrodescendentes, os quais se julgam, muitas vezes, de raça inferior à do branco (CAVALLEIRO, 2001).

Ao adentrarmos o espaço escolar, observamos que, lá, a situação não é diferente. Isso pode ser explicado se considerarmos que o tema, dificilmente, é abordado nas escolas, pelo fato de os livros didáticos (doravante LDs) não fornecerem, muitas vezes, embasamentos para trabalhos e reflexões sobre o assunto em sala de aula e, também, pela falta de formação dos professores, os quais, na sua maioria, se julgam despreparados para tratar do assunto.

Sendo assim, objetivou-se realizar um estudo observando se os LDs fornecem subsídios para a inclusão do tema da diversidade em sala de aula e de que forma isto é feito ou se, pelo contrário, fortalecem a questão da desigualdade racial, vindo a prejudicar a formação da identidade dos alunos.

Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, proporcionando, então, a mais professores uma reflexão acerca de suas práticas pedagógicas. O estudo partiu da análise do livro didático *Língua Portuguesa e Literatura* do Ensino Médio, restringido ao tema da diversidade étnico-racial, observando se os textos e ilustrações propõem atividades com os aspectos étnico-raciais, se valorizam as diferenças entre as raças e se propõem reflexões acerca de questões étnico-raciais. Observando a maneira como o assunto era tratado por esse material, foram aplicados questionários a 70 alunos do ensino médio, sendo uma turma de primeiro e outra de terceiro ano, tendo como ponto comum a ser investigado, a visão e a formação destes alunos frente à diversidade étnico-racial.

Antes de entrar em contato com a professora de Língua Portuguesa do colégio em que foi feita a coleta de dados, os participantes da pesquisa seriam, apenas, alunos da turma do terceiro ano. No entanto, segundo esta professora, o conteúdo da diversidade étnico-racial, assim como proposto pelo LD utilizado nas suas aulas, estava sendo trabalhado pela turma de primeiro ano. Por esse motivo decidiu-se fazer a coleta dos dados nessas duas turmas para, dessa forma, realizar uma comparação entre a maneira

como os alunos que estavam trabalhando com o tema e os que não estavam entendiam a questão da diversidade étnico-racial.

Dessa forma, apresenta-se, neste, resultados parciais obtidos, chegando-se a percepção da extrema importância de levar para a sala de aula discussões acerca da diversidade étnico-racial visando a formação de alunos capazes de perceber que a diferença existe sim e constitui-se como de grande importância em nossa sociedade e, portanto, não pode ser ignorada, devendo-se tratar a cada indivíduo como um ser único, de acordo com suas características próprias, sem discriminação.

PRESENÇA DO RACISMO EM LIVROS DIDÁTICOS X FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

O ambiente escolar é um local que exerce influência intelectual e cidadã sobre um indivíduo, vindo a afetar a formação da identidade dos alunos, identidade a qual é definida pelos comportamentos, atitudes e costumes de um indivíduo e se modifica com a convivência entre sujeitos, ou seja, se constrói tendo o *Outro* como referência (GOMES, 1996). Por conseguinte, o fato de o tema da diversidade étnico-racial não ser abordado na sala de aula, acarreta na não-valorização da pessoa negra pela sociedade, contribuindo para que os alunos negros percebam as suas diferenças como aspectos negativos.

Conforme Gomes (1996, p. 88) o processo de construção da identidade “[...] é um dos fatores determinantes da visão de mundo, da representação de si mesmo e do outro”. Além disso, ocorre que a identidade da criança está, continuamente, em construção, podendo ser afetada por nosso meio social, ou seja, é formada ao longo do tempo e não algo inato, existente na consciência desde o momento do nascimento. Assim, ela permanece sempre incompleta, está sempre sendo formada, numa interação entre o eu e a sociedade e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

Segunda Silva (2002), as representações observadas no cotidiano de crianças constituem-se no seu senso comum, elaborado a partir de imagens, crenças, mitos e ideologias, vindo a formar, então, a identidade cultural. Sendo assim, o fato de, muitas vezes, os livros didáticos utilizados em sala de aula retratarem o negro de uma forma estigmatizada origina danos ao aluno, que acha normal o racismo e a discriminação contra as pessoas negras, reforçando-se, então, idéias racistas dentro e fora da escola.

Silva (1995, p. 47) explica que, nos LDs há, normalmente, uma melhor representação de pessoas brancas em relação às negras, sendo conferida àquelas uma importância maior do que aos negros. Os seja, os

LDs passam a ter papel fundamental na reprodução de ideologias, uma vez que expandem visões estereotipadas dos segmentos oprimidos da sociedade.

Devido às denúncias da presença do racismo em LDs pelo Movimento Negro e por pesquisadores interessados em estudar o racismo brasileiro (SILVA, 1995; ROSEMBERG, 2003) já existem vários estudos realizados, entre os quais pode-se citar a pesquisa de Dante Moreira Leite, intitulada “Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros” (ROSEMBERG, 2003). A partir desta e de outras pesquisas, pôde-se constatar que muitos LDs veiculavam estereótipos e expressões de inferioridade natural do negro, o que prejudicava a construção da identidade dos alunos, como:

[...] a não representação de personagens negros na sociedade descrita nos livros; a representação do negro em situação inferior à do branco; o tratamento da personagem negra com postura de desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; o enfoque da raça branca como sendo a mais bela e a de mais poderosa inteligência (ROSEMBERG, 2003, p. 133).

Porém, com o surgimento de movimentos sociais, especialmente o do movimento negro nos anos 1980 e do projeto nacional do livro didático (PNLD) em 1996, o interesse pelo tratamento diferenciado aos negros, passou a ganhar mais adeptos. Dessa forma, o PNLD passou a proibir a circulação de LDs que expressassem preconceitos de origem, de cor, de etnia, de gênero e qualquer outra forma de discriminação (ROSEMBERG, 2003; GOMES, 2001; FERREIRA, 2006). A partir disso e com a aprovação da Lei Federal nº 10639/2003 (FERREIRA, 2006), que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas do currículo escolar e, em especial, nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, algumas mudanças nos LDs se tornaram perceptíveis. Todavia, de acordo com Rosemberg (2003, p. 136), são muitas as ilustrações que, ainda, apresentam “[...] o negro escravo, vinculando-o à passagem daquela condição à de marginal contemporâneo, pouco trabalhando a diversidade de sua condição”.

Percebendo-se que o processo de construção da identidade se dá, também, na escola, local que representa um papel central na formação da identidade social de um indivíduo, de acordo com alguns pesquisadores (GOMES, 1996; CAVALLEIRO, 2001; SILVA, 2005), as discriminações que se dão com os estudantes negros os estigmatizam, minando as suas identidades, porque aprendemos a ser quem dizem que somos e a pensar do outro aquilo que dele imaginamos, sem ter para isso nenhum motivo real.

Nesse sentido, a preocupação de promover a igualdade deveria ser também da escola. Assim, é fundamental que haja professores capazes de “trabalhar” com tais temáticas e conscientizar os estudantes da “[...] diversidade cultural de nossa sociedade e de incentivar o questionamento das relações de poder envolvidas na construção dessa diversidade” (MOREIRA, 1999, p. 90). Sendo assim, nem a escola nem os professores podem, em momento algum, esquecer ou desconsiderar a diversidade racial e étnica existente na nossa sociedade, mas, sim, tornar possível ao aluno, desde cedo, a conscientização da existência dessa diversidade e da importância de todas as etnias em nossa história.

De acordo os argumentos apresentados acima acerca da discriminação e do racismo presente nos livros didáticos e da formação da identidade dos alunos, na seção seguinte faz-se a apresentação e análise dos principais dados coletados na pesquisa, em relação ao livro didático a aos questionários, resultados esses que contribuem para as respostas das perguntas de pesquisa do estudo realizado, bem como para atingir os objetivos propostos.

A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS NO LD

O LD *Língua Portuguesa e Literatura* (2006) do ensino médio trabalha, exclusivamente, com a questão da diversidade étnico-racial somente num capítulo, destinado ao primeiro ano, visto que esse material é destinado aos três anos do ensino médio. Entretanto, o foco principal deste capítulo aborda, principalmente, a temática na época da escravidão, trazendo poucas reflexões acerca da forma como o racismo manifesta-se hoje.

No restante dos capítulos, o LD em questão traz algumas imagens que ora valorizam, ora desvalorizam o afrodescendente, deixando a interpretação a cargo do aluno, pois são poucas as vezes em que os autores propõem ao aluno alguma questão ou explicação, sobre o tema, que mostre a igualdade que deveria existir entre as raças da nossa sociedade.

Entre as imagens que desvalorizam o negro, destacam-se duas, as quais ilustram afrodescendentes trabalhando em cargos inferiores, como se a eles restassem, apenas, os trabalhos manuais e não se comunicassem seguindo a norma-padrão da língua portuguesa e, aos brancos, os cargos superiores. Além disso, a ilustração de uma pessoa negra trabalhando numa construção, acompanha a música *Construção*, de Chico Buarque de Holanda, a qual traz um verso que se repete durante toda a letra, o que, assim como explica o material (2006, p. 24), contribui para a representação da monotonia da colocação dos tijolos, um a um, num trabalho repetitivo.

Além disso, esse personagem não possui nome próprio e é comparado à uma máquina: “Subiu a construção como se fosse máquina”.

Assim, fica a pergunta: Por que não um eurodescendente nesta ilustração ao invés do afrodescendente? E por que ele não possui nome próprio?. Isso remete a uma pesquisa com a análise de LDs desenvolvida por Rosemberg (2003, p. 134), pesquisa a qual constatou que os afrodescendentes eram representados em um contexto invariavelmente pobre e sem nome próprio. Assim, a ilustração perpetua o estereótipo de que negro é sempre pobre e trabalha em posições de trabalhos inferiores, em comparação aos do branco, e trabalha sempre em trabalhos manuais. Dessa forma, esta imagem inferioriza este personagem criado pelos autores e envia mensagens negativas aos alunos, bem como pode estar mostrando uma prática de racismo por parte dos autores e da editora deste LD.

Vale citar, também, a imagem de um menino afrodescendente, imagem em que o menino parece estar pensativo, sem saber qual profissão seguir em sua vida. Pelo fato de o menino ser negro, o aluno, com uma mentalidade racista e sem o auxílio do professor, pode, facilmente, interiorizar a idéia de que essa dúvida e/ou dificuldade se deva apenas ao fato de o menino ser negro.

As reflexões propostas pela unidade três do LD trata da diversidade étnico-racial, propondo textos e atividades que mostram a existência do racismo na formação da nossa sociedade. Observa-se, porém, maior enfoque sobre o tempo da escravidão, e pouco se menciona sobre a ocorrência do racismo atualmente, e sobre a importância da diversidade étnico-racial na história da sociedade brasileira. não esclarecendo aos alunos o que vem a ser, realmente, o racismo e como ele aparece na sociedade brasileira. Assim, é necessário um bom preparo do professor para a condução das suas aulas de maneira a realizar um “trabalho” que possa desconstruir estereótipos veiculados em outros capítulos.

As atividades propostas por este material são importantes, pois abrem caminhos para que o professor traga outros debates para aula. Ocorre, no entanto, que, no livro, a única discussão que foi feita sobre a questão étnico-racial ainda está presa à escravidão, o que é muito criticado por pesquisadores na área (SILVA, 2001, GOMES, 2001, ROSEMBERG, et al., 2003), que mostram que há uma necessidade de que haja um avanço na discussão da temática da negritude e que não esteja sempre atrelada à escravidão. Há uma necessidade de discussões que mostram o que acontece no cotidiano na contemporaneidade, para que assim haja a possibilidade de reflexão de como estão as relações étnico-raciais na sociedade hoje.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Considerando a análise do LD, que propõe um trabalho com a diversidade étnico-racial apenas para o primeiro ano, grandes diferenças puderam ser percebidas na formação dos alunos das duas turmas participantes da presente pesquisa. Isso nos leva a insistir na importância de se proporcionar aos alunos reflexões acerca da diversidade étnico-racial, uma vez que se percebe que a sociedade brasileira, no geral, ainda despreza a existência da diversidade étnico-racial e, como percebido com a análise das respostas ao questionário, esse “trabalho”, quando levado até o aluno de forma que o faça refletir sobre essas questões, tanto baseado na época da escravidão quanto na realidade dos dias atuais, pode influenciar, positivamente, na formação da sua identidade, de modo a conduzi-lo a uma valorização das diferenças.

Chega-se a essa conclusão porque os alunos que não tiveram a oportunidade de refletir acerca do tema da diversidade étnico-racial em sala de aula, entendem o racismo como a discriminação em relação a pessoas com deficiências e/ou com diferentes opções sexuais:

“Preconceito contra negros, preconceito com pessoas com alguma deficiência” (aluno do terceiro ano).

mostrando que há uma confusão na distinção entre racismo e discriminação.

A forma como o racismo é adquirido trata-se de outra questão que prejudica o entendimento do aluno acerca da temática. Isso porque respostas afirmando que o racismo é inato no indivíduo foram obtidas repetidas vezes:

“Pessoas não adquirem o racismo, todos nascem com este defeito”.

Assim, não há a compreensão de que o racismo é adquirido pelos indivíduos em seu meio social, durante a formação da sua identidade, a qual está sempre em construção (HALL, 2002).

Ainda percebeu-se, no contexto da pesquisa realizada, que muito ignoravam a importância de todas as raças existentes em nossa sociedade, como a parda, a amarela e a indígena, uma vez que as raças branca e preta forma tratadas como as “mais populares”.

De outra forma, os alunos que tiveram a oportunidade de refletir acerca da diversidade étnico-racial demonstraram um conhecimento maior sobre o assunto. Percebeu-se, no entanto, que este conhecimento tornava-se mais claro quando era possível traçar uma relação com a época da

escravidão, pois, quando se tratava, especificamente, dos dias atuais, estes, também, apresentavam dificuldades, uma vez que o material didático analisado não teve grande preocupação com a situação do racismo na sociedade atual.

Em outras palavras, o “trabalho” com a diversidade étnico-racial, ainda que tendo como foco principal a época da escravidão, possibilitou aos alunos do primeiro ano a formação de uma identidade que lhes permite respeitar e, acima de tudo, entender a formação da diversidade étnico-racial em nossa sociedade.

Por outro lado, a maioria dos alunos demonstrou acreditar ser importante o "trabalho" com a diversidade em sala de aula, concordando que a falta do mesmo significa negar a diversidade étnico-racial e a importância das distintas culturas existentes nela:

Os professores deveriam se preocupar não só com os conteúdos formais, mas, também, em ensinar o comportamento mais adequado numa sociedade igualitária” (aluna do primeiro ano).

Estes resultados mostram que, realmente, há a necessidade de professores formados e preparados para o trabalho com a diversidade étnico-racial em sala de aula, de forma a não silenciar diante de situações de racismo e, além disso, capazes de formar um aluno que respeite as diferenças e trate cada ser humano como único e importante dentro de seu meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada demonstrou que, apesar da existência de vários movimentos que trabalham a favor de uma valorização e aceitação das diferenças como parte fundamental de nossa história, idéias racistas ainda estão sendo veiculadas, inclusive através de materiais utilizados nas escolas. É o caso dos livros didáticos que, muitas vezes, por representar o negro de forma grotesca ou, simplesmente, por não representá-lo, contribuem para que o aluno compreenda as diferenças étnico-raciais como aspectos negativos, ao invés de compreenderem que os afrodescendentes exercem um papel fundamental em nossa sociedade.

Quando levadas ao aluno atividades que o façam refletir acerca das diferenças raciais estamos contribuindo para a formação de um aluno que não veicule idéias racistas, visto que estudantes que já realizaram reflexões acerca da diversidade étnico-racial demonstram aceitar muito mais as diferenças raciais em relação aqueles que não possuem conhecimentos

acerca da temática, podendo assimilar situações de racismo como normais e corretar, podendo-se tornar mais uma pessoa racista.

Dessa forma, percebe-se o quanto é importante que o professor tenha preparação e saiba “trabalhar” com a diversidade étnico-racial em sala, visto que o despreparo e, conseqüentemente, o não-aprofundamento da temática poderão resultar em traumas aos alunos/as ou em desvalorização da cultura dos afrodescendentes, deixando-os em desvantagem social em relação à população branca.

Em outras palavras, é de grande importância que se dê espaço também à diversidade, apresentando práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Além disso, os professores devem ter uma visão crítica e reflexiva sobre o LD, não permitindo a adoção de materiais que veiculam estereótipos do afrodescendente, o que, facilmente, acontece no contexto escolar, resultando, assim, na utilização de materiais com idéias racistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (ed.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, p. 141-160.

CENSO. **População no Brasil**. 2000 Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/dtas/populacao/populacao_no_brasil.html>. Acesso em: 27 nov. 2006.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino**. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas**. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomas Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas: Mercado Letras, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Multiculturalismo, Currículo e Formação de Professores. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. et al. **Currículo: políticas e práticas.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 1999. p. 81-96.

LINS, Antonio Eduardo Leitão Navarro; PEDRÃO, Carmen Rodrigues Frôes; CRUZ, Luciana Cristina Vargas da; PAUL, Maria de Fátima Navarro Lins; BUENO Rosa Elena; GUANDALIN, Rosana; PEREZ, Suely Marcolino, 2006. **Língua portuguesa e literatura.** Curitiba: SEED-PR, 2006.

ROSEMBERG, Fluvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Vinícius Baptista da. **Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura.** Educação e Pesquisa, 2003, v. 29, n. 1, p. 125-146.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CEAO, CED, 1995.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou?** [On-line] Available at: <<http://www.anpel.org.br/inicio.html>>. Last accessed: 11 th December 2002: 8 p.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossas escolas.** São Paulo, Summus, 2001.

SILVA, Rosângela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano de uma escola pública de nível médio. In: PINTO, Regina Pahim; OLIVEIRA, Iolanda de (Org). **Negro e educação: escola, identidades, culturas e políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, Anped, 2005.

¹ Mestranda orientada pela Prof. Dra. Eliane Brenneisen.

ASPECTOS SOCIOLÓGICOS PRESENTES NO CONTO *FATALIDADE*, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Lucinéia Rodrigues dos Santos¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar alguns aspectos sociológicos presentes no conto *Fatalidade*, de João Guimarães Rosa. A literatura, seja em prosa ou em poesia, como uma forma de representação do homem, reflete elementos sociais, pois, ao mesmo tempo que o homem cria sua sociedade, ele também está inserido nela. O ser humano vive em um meio que tem suas regras, suas tradições, seus métodos e isto está vinculado com seu modo de viver, logo, em suas representações.. Alguns fatores sociológicos como a influência religiosa no cotidiano das pessoas; a condição do trabalhador; a submissão de alguns e o “poder” de outros; a ordem do Estado que rege o comportamento do homem e a imposição de comportamentos do ser humano, são representados no conto pelos três personagens principais: Zé Centralife, o delegado e Herculinão Socó. A pluralidade de assuntos tratados no referido conto faz com que se assegure que aspectos sociológicos permeiam a literatura, pois o cotidiano das pessoas é regido por elementos sociais e, por conseguinte, dos criadores da arte. Com o intuito de analisar alguns dos aspectos sociológicos presente no conto *Fatalidade*, o referencial teórico será composto por autores como: Durkheim, Weber, Goffman, Geertz, Berger e Luckmann, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: literatura, aspectos sociológicos, Guimarães Rosa.

LITERATURA E SOCIOLOGIA

A Arte faz parte do mundo desde a Antigüidade, as primeiras representações artísticas são quase concomitantes com o início da vida humana; é parte integrante do mundo e influenciado por ele. Mas quem é um estudioso da arte em sua totalidade (música, pintura, poema, conto, romance, escultura etc) sabe que às vezes ela pode ser de difícil compreensão, pode não compreendê-la na primeira vez que a lê, a vê ou a toca. Uma dos motivos do difícil entendimento artístico pode ser justificado pela razão da arte ser subjetiva e que há várias maneiras de “vê-la”. Alguns fazem análises puramente artísticas, outras históricas e outras sociológicas.

Seja qual for o objetivo do estudo, o homem busca entender o que a escrita diz, ou o que a pintura ou a escultura mostra:

Portanto, descrevemos, analisamos, comparamos, julgamos, classificamos; elaboramos teorias sobre criatividade, forma, percepção, função social; caracterizamos a arte como uma linguagem, uma estrutura, um sistema, um ato, um símbolo, um padrão de sentimentos: buscamos metáforas científicas, espirituais, tecnológicas políticas; e se nada disso dá certo, juntamos várias frases incompreensíveis na expectativa de que alguém nos ajudará, tornando-as mais inteligíveis. (GEERTZ, 1997, p. 143)

No trecho citado acima, o antropólogo Geertz (1997) afirma o que dizíamos anteriormente, ou seja, a arte é de difícil compreensão e buscamos analisá-las de várias formas e sob vários “olhares” que podem ser o mais contraditório possível.

Costuma-se dizer na teoria literária que a arte é a representação do sentimento humano, do sentimento de quem a cria. Podemos dizer, portanto, que a arte representa o ser humano, suas paixões, suas alegrias, tristezas, sofrimentos, pensamentos, sentimentos, organizações. Grandes escritores, escultores e artistas plásticos utilizaram-se da arte para representar questões sociais como o sofrimento humano e a denúncia sobre as condições de vida de um determinado grupo. O modernismo brasileiro, iniciado no início do século XX, utilizou-se da arte para criticar a sociedade: seja na pintura, nos contos ou nos poemas, a denúncia contra o modo catastrófico que vive algumas pessoas; a forma escravista que são tratados os empregados; da maneira inferior que são tratados os países pobres com relação aos ricos; da incompetência dos governantes frente a tanta injustiça, estão presentes na arte.

Segundo Adorno (1980), o poema só pode ser entendido por quem escuta nele a “voz da humanidade”, quem percebe nas palavras a sociedade e o homem. Portanto, a arte não é parte alheia à vida social, ela é parte intrínseca à sociedade, pois é seu modo mais fiel de representação

FATALIDADE, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

Antes de fazer uma breve explanação sobre o conto, cita-se as palavras de Bourdieu (1982), presentes na obra *A economia das trocas simbólicas*: “a idéia que temos de um artista depende das obras que lhe são atribuídas e, queiramos ou não, esta idéia global que fazemos dele colore nossa visão a respeito de cada uma de suas obras” (BOURDIEU, 1982, p. 286). São atribuídas a João Guimarães Rosa as melhores obras sobre a situação precária que vive o sertanejo. Este autor literário tem um perfil único que nos permite de antemão vislumbrar o conteúdo de seus escritos: o

homem vivendo em sociedade em meio às injustiças; o estado de calamidade que são tratados os pobres; a situação de abuso que os homens que detêm “poder” tratam os trabalhadores rurais, enfim, Guimarães Rosa representa um dos grandes marcos da literatura brasileira.

Guimarães Rosa é mineiro e integrante da terceira fase do Modernismo Brasileiro. Seus contos, novelas e romances se concentram em um espaço determinado: no interior mineiro. A elaboração da linguagem roseana é uma das características do autor, o neologismo e a transportação de palavras para outros significados são constantes; também os “causos” do interior, os costumes, as tradições, o modo de viver e as relações entre as pessoas são objetos constantes de seus escritos.

O conto *Fatalidade* é parte integrante da obra *Primeiras histórias*, publicado em 1962. É composto por cinco personagens: o narrador, que é também um observador do desenvolvimento da cena; o delegado; Herculinão Socó; Zé Centaralfe e sua esposa. O conto se inicia quando um “homenzinho” vai a procura do delegado em sua casa e o encontra com um amigo (narrador) praticando tiro ao alvo. O homem se apresenta como Zé Centaralfe e pede ajuda ao delegado para resolver um problema: morava ele com sua mulher no arraial do Pai-do-padre quando apareceu um “desordeiro” e se engraçou por sua mulher; depois de muito aborrecimento resolveram se mudar para se ver livres do desordeiro Herculinão Socó; o caso é que a perturbação continuou, então resolveram se mudar novamente. Não encontrando paz na nova moradia, Zé Centaralfe foi procurar o delegado que, em uma muda autorização, apenas olhando para a arma, o permite matar quem está influenciando na ordem das coisas, ou seja, quem está desordenando a vida de um casal na sociedade. O fato é que se encontraram na rua da cidade, Zé Centaralfe e o delegado atiram em Socó, sendo que este não teve tempo de se defender.

A sociedade e o cotidiano das pessoas

Segundo Durkheim (1990), os direitos, costumes e tradições são transmitidos por meio da educação que se passa de pai para filho, pela educação na casa familiar; os fatos sociais existem fora das pessoas que, com o tempo, incorporam-na ao seu modo de viver e se mesclam ao ensinamento trazido da casa paterna. Segundo Berger (1985), o homem passa por dois tipos de socialização: a primária e a secundária. A socialização primária é o contato que a criança tem com os pais em casa, os valores e costumes transmitidos à criança; depois que o homem atinge certa idade na adolescência, a socialização secundária passa a povoar seu mundo, ou seja, o homem vai se adaptando ao mundo em que vive.

Há costumes que são transmitidos dentro de casa aos filhos desde a infância; uma destas tradições é a relação matrimonial entre um homem e uma mulher, tem-se a idéia de que o casamento é uma união sagrada perante os homens e perante Deus e ninguém deve interferir nesta relação. Observa-se que no momento que em Zé Centeralfé diz ao delegado que um outro homem estava interessado em sua mulher, ambos concordam que esta atitude era proibida, pois contrariava as leis existentes de uma relação matrimonial: “esse Herculinão Socó desmerece a mínima simpatia humana”, diz o delegado, provando que profanar algo considerado sagrado pela sociedade é um ato que merece punição.

As idéias do homem, sua forma de agir e se comportar, pensar, sentir, são elementos que estão fora dele e se impõe desde a relação entre pai e filho, mas é no contato com pessoas fora da casa paterna que se acentua esta imposição, isto é, que o homem terá consciência de que há “formas de viver” a serem seguidas e deverá se adaptar a estas regras que existem desde muito tempo. A educação que as pessoas recebem em casa e depois na escola tem um objetivo em comum: formar o ser social, mas não qualquer ser, busca-se formar um homem capaz de conviver na sociedade com outras pessoas de modo “correto”; todos somos moldados pelos fatos sociais e preparados para a interação em sociedade. No conto, o delegado dizia: “a vida de um ser humano, entre outros seres humanos, é impossível. O que vemos, é apenas milagre; salvo melhor raciocínio”, a relação entre pessoas se torna, muitas vezes, uma relação de contrastes: o homem deve se adaptar a um mundo onde uns são maiores que outros, uns ganham mais que outros, uns mandam mais que outros. Às vezes, a convivência com outras pessoas e as próprias instituições, inserem este pensar no homem, ou seja, o indivíduo faz parte da sociedade mas ele deve saber qual o lugar que a sociedade o oferece.

Segundo Durkheim (1990), o homem pensa que elabora idéias próprias, mas, infelizmente, as idéias elaboradas estão fundamentadas em outras idéias já existentes na sociedade. A sociedade, antes do homem, cria as tradições, as regras, os costumes e o homem quando passa a fazer parte da sociedade, ou quando tem consciência de fazer parte da sociedade, deve se integrar neste sistema já existente: “o fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos” (DURKHEIM, 1990, p. 8); o homem que não aceita esta imposição social e se rebela contra a “ordem estabelecida”, pode ser punido de várias formas pela própria sociedade.

Observamos no conto *Fatalidade*, que o personagem Zé Centeralfé repete várias vezes que é um homem de lei, que é a favor da ordem e não deseja fazer nada que contrarie a ordem estabelecida; parece que o

personagem procura justificar o motivo pela qual não matou Herculinão Socó. O personagem do conto é parte integrante de duas instituições fundamentais na vida em sociedade: era casado no civil e na Igreja, então perante Deus (religião) e perante o homem (lei) ele tinha direito de defender seu casamento, porém o medo de ser punido por estas duas instituições o leva a procurar alguém que tem poder de julgar, no entanto o medo de punição é dissolvido no momento em que o delegado, em uma muda autorização, permite que ele extinga quem está desordenando a ordem familiar.

Um fato que permite, muitas vezes, o homem a se inserir na sociedade é a aparência. A relação entre as pessoas e o pré-julgamento de uma sobre outras é constante na sociedade atual, mas julgar apenas pela aparência, muitas vezes leva ao preconceito. O narrador do conto *Fatalidade* descreve Zé Centralfe variando da forma mais humilhante até a mais exaltada. Iniciando o conto, o narrador diz que um “homenzinho” foi procurar o delegado, palavra que se repete ao longo do texto. Homenzinho neste sentido não se refere a homem pequeno, uma vez que posteriormente o próprio narrador reconhece a força de Centralfe, mas está se referindo a ser um homem qualquer, sem qualquer autoridade naquele espaço. Prosseguindo a narrativa, o narrador descreve como é o sujeito que acaba de chegar “vendo-se que caipira, ar e traje”. O modo simples de se vestir é resultado da situação de pobreza do homem, mas o modo de se comportar é resultante de um sistema que não permite a todas as pessoas que tenham a mesma educação.

A superioridade que algumas pessoas tem perante outras, adquiridas por meio de aquisição econômica ou de estudo, está representada na pessoa do delegado. Em um trecho do conto, o delegado, homem estudado, manda o visitante, pobre, se sentar e esperar enquanto termina sua conversa; o não comprometimento com relação ao outro por se tratar de um sujeito de classe inferior, delega ao delegado seu papel de poder.

A religião na sociedade

Durkheim (1978) preocupou-se em estudar a religião: mas não uma religião específica. Seja ela cristã, judaica ou os ritos antigos que remarcam antes de Cristo, todo e qualquer rito que o homem encontrou para atender suas necessidades humanas, tudo faz parte da religião. Durkheim estuda as religiões primitivas com um objetivo específico: buscar explicar a religião primitiva que é a base da religião atual e assim tentar explicar a realidade e as necessidades do homem atual, uma vez que a religião é um rito que acompanha as fases do crescimento do homem.

Todas as religiões são, de certa forma, verdadeiras, pois “todas respondem, mesmo que de diferentes formas, a condições dadas da existência humana” (DURKHEIM, 1978, p. 206). O autor afirma ainda que as diversas bases que formam a instituição humana estão fundamentadas sobre o real, e não sobre o erro; se acaso uma fundamentação fosse “errada”, já teria desaparecido e não perdurado por tantos séculos como a religião; portanto, a religião, como um dos elementos essenciais da instituição humana, é fruto da sociedade e faz parte da realidade desta sociedade. A prática religiosa está presente nos mais diversos grupos sociais, seja qual for a religião que praticam; a reunião em grupo das práticas, seja em missas ou em cultos, refazem e reafirmam idéias que são as bases das religiões, assim:

A religião é uma coisa eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que nascem no seio dos grupos reunidos e que são destinados a suscitar, a manter ou a refazer certos estados mentais desses grupos (DURKHEIM, 1978, p. 212)

Há rituais religiosos que são uma espécie de confirmação da estreita relação do homem com Deus; no conto *Fatalidade*, Zé Centearlfe é um homem casado e vê uma relação sagrada tentando ser profanada por Herculinão Socó. Perante a igreja, uma vez que o casal aceita se unir, nada pode separá-los, a não ser a morte. No momento em que o marido percebe que outro homem deseja sua esposa, ele tem vontade de se vingar, “mas, para considerar Deus, e não ultrapassar a lei (...)”, o marido não faz nada de mal com o sujeito, apenas muda de lugar para tentar despistá-lo. Um dos mandamentos da lei de Deus é que não se deve matar o próximo, seja qual for o motivo; só Deus dá a vida, portanto somente Ele tem poder de tirá-la: este pode ser um dos motivos que levaram Zé Centearlfe a não cometer um “pecado mortal”. Outro grande motivo religioso considerado pelo personagem tem relação com a pregação da Igreja que apregoa que um homem que comete pecados horrendos estão condenados e não obterão a salvação. Nos séculos passados, a noção de pecado era mortal, as pessoas que participavam da religião procuravam se desviar do pecado, por medo de não serem salvas após a morte.

A religião não apenas contribui com alguns elementos na formação do homem, mas é um aspecto intrínseco a sua formação. Segundo Durkheim (1978), a religião é de tal forma inerente ao homem que “os homens não lhe deveram apenas uma notável parcela da matéria e seus conhecimentos, mas também a forma segundo a qual esses conhecimentos são elaborados” (DURKHEIM, 1978, p. 211).

O homem antigo participava da religião, a praticava e seguia; com o Iluminismo, o homem se desvincula de Igreja, mas nos tempos modernos há um retorno às religiões. O homem sente necessidades que a satisfação econômica e o prazer carnal não preenchem, por isso buscam encontrar na religião a resposta para algumas necessidades, o homem acredita na religião que participa e por isso a pratica. Existem aspectos comuns em todas as religiões, como acreditarem no que praticam, acreditarem que receberão algo em troca (seja a salvação ou uma recompensa divina) por estarem realizando algo.

Como vimos anteriormente, a socialização primária é aprendida em casa por meio dos pais; muitos dos ensinamentos de criança perduram por toda a vida a tal ponto que os muitos descobrimentos da socialização secundária não conseguem destruir. A religião tem o poder de fundamentar conceitos nas pessoas que, mesmo que tentemos nos libertar, há ainda algo mais poderoso que nos impede: a opinião das outras pessoas. A religião moderna se fundamenta em paradoxos entre o bem e o mal, o sagrado e o profano, o pecado e a virtude e “aconselha” ao fiel a seguir o caminho do bem, ameaçando-o com uma arma poderosa que assombra os homens: a condenação eterna. Uma das grandes características da religião que exerce extremo poder sobre o ser humano é obter a salvação depois da morte, algo tão quisto por todos, ao alcance do homem, desde que trilhe o caminho certo.

As bases da sociedade afetam sobremaneira até as pessoas que tiveram pouco contato com determinadas instituições; uma determinada designação bíblica é usada até por quem não frequenta religião: o elemento da traição representado por Judas, apóstolo que traiu Jesus. No final do conto, a remissão ao iscarotes, representado por Herculínio Socó, atesta como os aprendizados primários estão presentes e afloram ao primeiro sinal de remissão a eles.

Segundo Berger e Luckmann (2004), já existiam regras e modos “certos” de conviver que ainda são conservados em sociedade e difundido por instituições como família, escola, trabalho, política, religião. “O agir do indivíduo é moldado pelo sentido objetivo, colocado à disposição pelos acervos sociais do conhecimento e comunicado por instituições através da pressão que exercem para seu acatamento” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 25).

Na Idade Média européia, o cristianismo buscou trazer grande quantidade de pessoas para o domínio de seu poder e mantê-las no sistema ordenado imposto por ela. Porém este intuito não foi obtido totalmente, mas muitas pessoas aderiram a isso, ou seja, participaram e deixaram que o poder da Igreja influenciasse e regesse o modo de viver de suas famílias e as transmitisse aos seus filhos.

A religião sempre exerceu influência inegável sobre as pessoas, que: “ampla concordância não só nas ciências, mas também na compreensão comum predomina sobre uma causa, talvez a principal do despedaçamento da ordem universal de sentido: o recuo da religião” (BERGER, LUCHMANN, 2004, p. 46). O homem moderno de desvinculação da religião e acredita poder viver sem ela, mas até hoje ainda há resquícios da influência religiosa sobre a vida das pessoas, tanto pode ser da Igreja Católica Apostólica Romana como de outras Igrejas cristãs ou não-cristãs que regem a conduta de vida das pessoas.

O trabalho

Antes do século XVIII, os homens tinham várias atividades ocupacionais, profissões. Do século XIX em diante, houve a divisão do trabalho e se presente não apenas na indústria, como sendo o apogeu da era industrializada, mas a divisão do trabalho também se fez no comércio e na agricultura. Os empregados deveriam trabalhar cada vez mais para uma maior produtividade e, conseqüentemente, maior lucro por parte dos donos das indústrias, lojas e terras.

A questão do excesso de trabalho é um tema muito difundido na literatura brasileira do século XX; grandes escritores escreveram sobre esta ânsia da produção e, concomitantemente, da destruição humana, obrigando os empregados a trabalharem além de suas forças. Agora, o homem se restringe a uma profissão apenas e, às vezes, para serem ainda mais específicos, em alguns elementos de uma profissão; especializam-se em um único campo com o intuito de tornar-se um trabalhador conhecedor e competente em seu campo e, como não poderia deixar de ser, o aumento da produtividade.

A sociedade dita as regras que o homem deve seguir, o que ele pode ou não pode fazer, o que é proibido e o que é permitido; o círculo social “pede” que o homem tenha alguma ocupação profissional; pois o trabalho atende às necessidades do homem que busca adquirir bens para viver, nem que seja o bem mais primordial, como o sustento.

Dentre os vários trabalhos realizados pelo homem, o braçal é considerado o mais pesado, remetendo ao trabalho escravo. É também um trabalho que pode significar a falta de estudo e oportunidades por parte do trabalhador.

O trabalho no campo faz o homem parecer mais velho do que é, pelo forte sol, pelo modo de viver precário e isto está estampado no semblante do personagem Zé Centeralfé. O narrador diz: “dava-se de entre vinte-e-muitos e trinta anos; devia de ter bem menos, portanto. Miúdo,

moído. Mas concreto como uma anta, e carregado o rosto, gravado, tão sumetido, o coitado; as mãos calosas, de enxadachim”. A descrição do homem forte, de mãos calejadas que faz trabalho pesado e a linguagem Roseana, apresenta um dos mais belos neologismos para descrever Centeralfé: enxadachim, ou seja, enxada e espadachim, juntos formam o símbolo da força, do lutador. O desgaste do homem do campo é um diferencial entre o trabalho braçal e o trabalho manual; por ser um trabalho pesado o homem exercita os músculos, tornando-se forte, porém, contrapondo-se a essa força está o cansaço, a fadiga, o envelhecimento. Muitas vezes por ser o único trabalho que sabe realizar, o homem do campo permanece em seu trabalho para garantir seu sustento e de sua família. Várias vezes no conto, Zé Centeralfé alega que é pobre, não tem quase nada, o que nos leva a creditar que, como muitos trabalhadores, o trabalho braçal é uma necessidade essencial para se obter o alimento.

O poder e a submissão

De acordo com Weber (1991), a submissão é a obediência que um determinado grupo de pessoas tem com relação à outra pessoa, ou a outro grupo. A chamada classe dominante, seja por poder econômico, poder judiciário etc, exerce poderes sobre a classe dominada. Nem sempre a obediência se deve ao “dever” obedecer, mas pelo “hábito” de obedecer, dirigir-se com respeito a alguém que julgue superior, seja por meio de estudo ou de dinheiro. Por exemplo, o que leva um trabalhador rural a respeitar o dono de terras vizinhas não é o fato de ter medo de ser mandado embora, uma vez que este não é seu patrão, mas sim pelo hábito, por achar que deve obediência ao mais rico.

A submissão pode não ser sempre com relação a alguém, mas a algo. No conto, Zé Centeralfé foi pedir providências ao delegado sobre uma questão de vida ou de morte, nota-se claramente a submissão de Centeralfé ao delegado, mas também há uma submissão à ordem, tanto que mesmo em se tratando, na opinião do personagem, um caso de vida ou de morte, ele não mata Socó. Depois que o delegado permite que o marido puna o homem que ameaça seu lar, é que Centeralfé o faz, porque as palavras ou, neste caso, o consentimento de alguém que tem dominação legal para condenar, transforma o que antes era visto como errado, em justiça.

Na introdução da obra *Microfísica de poder* (1995), de Foucault, Roberto Machado diz que Foucault pretendia “insurgir contra a idéia de que o Estado seria o órgão central e único de poder, ou de que a inegável rede de poderes das sociedades modernas seria uma extensão dos efeitos do Estado” (p. XV). O Estado exerce poderes sobre o homem, como a

submissão à ordem, porém não é somente o Estado que exerce poder; como vimos, a religião, o costume, a tradição, a necessidade de trabalho também podem exercer fortes poderes sobre as pessoas.

Não existe o poder, mas práticas e relações de poder, os poderes estão em várias instâncias da vida social. O poder é exercido sobre o pai ao filho, o professor ao aluno, o patrão ao empregado, o delegado ao civil. Porém o poder não deve ser visto sempre como forma de repressão negativa, também pode ser positiva e produzir bons elementos como a disciplina ao superior, o respeito com os pais e a confiança que a sociedade tem de que a prisão pode regenerar um delinqüente.

As relações de poder fazem parte da sociedade e é necessária para a convivência entre as pessoas; alguns homens exercem poder sobre as pessoas, mas ao mesmo tempo são submissos a outros, como exemplo podemos citar as fábricas modernas onde o empregado é submisso ao supervisor que, por sua vez, é submisso ao patrão.

Foucault (1998) diz que a sociedade pune quem faz qualquer coisa errada, que desvirtua a ordem estabelecida. No fim do século XVIII começa a se extinguir a punição violenta contra o corpo humano, porém a punição permanece, a prisão priva a liberdade do homem e também é uma espécie de violência, não contra o corpo, mas contra o espírito.

No conto há dois momentos em que percebemos esta relação de punição; o primeiro é a não concretização do desejo do marido em punir o homem que está assediando sua mulher, o medo de ser punido por Deus e pela sociedade o faz rechaçar sua sede de justiça. O segundo momento em que a punição está palpável é com relação a Herculínio Socó que interfere nos fatores naturais da vida humana, ou seja, o homem cresce e constitui família, a partir do momento que Socó deseja uma mulher casada, neste momento a sociedade, representada pela pessoa do delegado, dá o seu veredicto. Assediar uma mulher com olhares não é crime de cadeia, mas isso é visto no conto como um crime grave, pois interfere na vida das pessoas e no bem da sociedade, é um crime contra as tradições sociais, por isso o desordeiro deve ser punido.

Segundo Foucault, o conhecimento das leis é um dos aspectos que permite a pessoa julgar outra e seu julgamento tem valor de verdade. O delegado era um vasto conhecedor e tinha várias profissões: poeta, professor, ex-sargento de cavalaria e delegado de polícia. O narrador destaca as qualidades de seu amigo, um homem “de vasto saber e pensar”, ele tinha autoridade para dizer o que dizia e autoridade para condenar uma pessoa. Zé Centralfe, pobre, trabalhador da terra, não tem autoridade para punir Socó.

O marido se sentia rebaixado, quase desonrado e por isso procurou quem tinha poder, mas o poder representado por um homem no local em que morava Zé Centralfe e sua esposa, não estava, por isso foi procurar a autoridade em outro lugar, não arriscou condenar Socó por si mesmo, pois sabia que não tinha autoridade para isso.

O poder do delegado permitiu que Zé Centralfe se livrasse do homem que o incomodava, com o olhar fixo na carabina, o delegado dá o veredicto a Socó. Depois de Centralfe receber a autorização do delegado, seu medo de ser condenado pelo Estado acabou, tanto que podia portar por fé a sua missão de matar o homem que não acarretaria em problemas posteriores com a justiça. Socó já estava condenado pela sua atitude “tudo não é escrito e previsto? Hoje, o deste homem” este foi o modo do delegado dizer que Socó não teria como fugir de seu destino.

As representações sociais

Segundo Goffman (1985), todo indivíduo desempenha um papel na sociedade, tudo o que faz é uma representação, porém a maioria das pessoas não têm consciência disso. Por outro lado, há os que sabem que estão representando e o fazem por interesse próprio, ou pelo lucro privado ou pelo bem da sociedade. Acreditando ser pelo bem da sociedade, Zé Centralfe foi pedir providências ao delegado que Socó, além de assediar sua mulher ainda era um homem de trapaças e por essa razão deveria ser punido.

“Quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel” (GOFFMAN, 1985, p. 34). Todas as representações têm sua fachada; no início do conto o delegado está em um cenário correspondente a seu papel, a sua profissão de delegado: “exercitando ao alvo, com carabinas e revólveres, revezadamente” e na sala de sua casa, cheia de rifles, pistolas, espingardas, ora, esta fachada não condiz com o papel de professor ou de poeta. Mas o papel de delegado desempenhado pelo personagem, permite que o cenário a seu redor seja da maneira descrito sem nenhum tipo de constrangimento. O cenário é parte integrante do papel que mesmo que o narrador não dissesse qual a profissão do delegado, apenas pela fachada descrita o leitor poderia imaginar algumas profissões que envolvessem armas; dificilmente se imaginaria que seria um professor, um doutor, ou um padre.

Quando uma pessoa assume um papel na sociedade, assume também algumas tarefas específicas que fazem parte daquela representação, no caso do delegado, sua função é manter a ordem na sociedade e no caso de Zé Centralfe, é tentar reestabelecer a ordem em sua casa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. “Conferência sobre Lírica e Sociedade”. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; JURGEN, Habermas. In: *Textos escolhidos*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*. Petrópolis, Vozes: 2004.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

BOURDIEU, Pierre. “Modos de produção e modos de percepção artísticos”. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985

DURKHEIM, Émile. “As formas elementares da vida religiosa”. In: GIANOTTI, José A. *Durkheim*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Editora nacional, 1990.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação *strictu-sensu* em Letras, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, sob orientação do prof. Dr. Antonio Donizeti da Cruz.

DE REFERÊNCIA A REFERENCIAÇÃO – DO VIÉS REPRESENTACIONAL AO INTERACIONAL

Mara Terezinha dos Santos
Aparecida Feola Sella.(Orientadora)

RESUMO: Propõe-se, por meio desse artigo, apresentar pesquisa em fase inicial acerca do conceito de referência. Para tanto, destacou-se o enfoque dado ao funcionamento desse mecanismo lingüístico que atua para a manutenção da coesão, e, portanto assegura a progressão textual. Os elementos tidos como mobilizadores de referência são tomados, sob a perspectiva tradicional, como forma de designação de objetos de mundo. Na visão de Halliday e Hasan (1976), a referência assinala movimentos de retomada no interior do texto, num circuito que se estabelece tanto prospectiva quanto retrospectivamente. Koch (1989) e Fávero (1991), empreendem a proposta de Halliday e Hasan (1976), aplicando ao estudo do português. Numa perspectiva sociocognitiva-interacionista, sob a reavaliação proposta por Mondada e Dubois (2003), Koch (2004, 2005, 2006) e Marcuschi (2007) assinalam nova configuração para o termo referência, postulando a noção de processo, sob o rótulo da referenciação. Nesse sentido, o processo de remissão ganha novo matiz, pois as expressões nominais são concebidas como objetos-de-discurso. Tais abordagens implicam em concepções de texto e de coerência textual que se orientam por princípios lingüísticos, cognitivos e sociocognitivos, num percurso teórico e cronológico em que o estudo da referência caracteriza-se ora como designação de objetos de mundo, ora como elemento de constituição da textualidade e ainda como atividade discursiva de construção de objetos de discurso.

PALAVRAS-CHAVE: texto, referência, referenciação.

INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da referência, um dos mecanismos responsáveis pela coesão e progressão textual, têm sido revistos por diferentes abordagens de texto e de lingüística de texto, o que implicou em mudanças significativas para essa área do conhecimento, no decorrer do tempo. Nesse sentido, o presente artigo propõe uma reflexão sobre os diferentes enfoques dados aos estudos da referência, num percurso que compreende: i) a concepção de base tradicional, ii) o seu funcionamento na constituição da

textualidade, e iii) o processo discursivo de construção de objetos de discurso. E, em vista disso, analisar como tais postulados implicam na concepção de texto e na constituição da coerência.

O processo lingüístico realizado pela atividade referencial constitui-se num importante recurso coesivo que atua não só na progressão do texto, mas também na orientação discursiva, o que implica numa escolha estratégica do produtor do texto, ao nomear e renomear objetos de discurso, às suas finalidades comunicativas.

Nesse sentido, a referenciação configura-se como um recurso criativo e estratégico de escrita e, por isso, conforme Cavalcante

Compete aos professores de Língua Portuguesa chamar a atenção dos alunos para o modo como, somente através de estratégias de referenciação, é possível ir recuperando as ligações entre as entidades que aparecem no texto e que se relacionam a muitos de nossos conhecimentos de mundo.(CAVALCANTE, 2008, p. 02).

Assim, embora não mencionado pelos manuais de ensino, a operação lingüística realizada pelas cadeias referenciais constitui-se num importante recurso nas atividades de leitura e de produção de textos, as quais norteiam o processo de ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIA E REPRESENTAÇÃO DA REALIDADE

De acordo com a concepção tradicional de referência, este mecanismo lingüístico constitui-se como uma forma de representação de mundo, o que implica numa relação que se estabelece entre a referência e o objeto por ela designado, ou seja, um signo lingüístico que se refere a um objeto extralingüístico.

Desse modo, segundo Lyons (1977), entre em jogo uma idéia de processo bem sucedido, que indique ao interlocutor a identificação do referente, pois a referência é uma expressão que faz referência a (cf. LYONS, 1977, p.147). Nesse sentido, dentre as formas de referência apontadas pelo autor – definidas, indefinidas, genéricas, opacas – inclui-se a que denomina como *referência, verdade e existência*, cuja descrição acerca do referente deve satisfazer as condições de verdade, ou seja, entre a referência e o objeto a que se refere deve haver uma relação de identidade e verdade. Embora considere que nem sempre a descrição do referente corresponde às condições de verdade e, por isso, o fundamental na descrição referencial é que o interlocutor seja capaz de identificar o referente com base nas propriedades que, corretamente ou não, lhe são atribuídas na descrição.

Sob essa ótica, Lyons (1977) assinala para uma noção de referência vinculada ao contexto enunciativo, cuja função “tem a ver com a relação existente entre uma expressão e aquilo que essa expressão designa ou representa em ocasiões articulares de sua enunciação” (LYONS, 1977, p.145).

Entretanto, ao se considerar a atividade referencial como uma operação lingüística restrita às expressões referenciais e ao enunciado, em que a função da referência de além à designação e identificação de referentes, deixa-se de considerar a sua atuação na constituição da progressão textual e da própria textualidade.

Halliday e Hasan (1976), ao observarem os recursos lingüísticos coesivos no seu uso efetivo, na constituição do texto, apontam para essa perspectiva, para a qual a referência, bem como os demais elementos coesivos, atuam na coesão textual, permitindo que um texto possa ser assim considerado.

A REFERÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DA TEXTUALIDADE.

Ao propor uma concepção de referência como categoria que atua na coesão textual, Halliday e Hasan (1976, p. 31) dispõem que os elementos referenciais são itens da língua que, ao invés de serem interpretados semanticamente pelo seu sentido, relacionam-se a outros elementos necessários à sua interpretação. E, nesse contexto, a referência pode ser exofórica (extratextual) e endofórica (textual). A textual se estabelece por meio de formas lingüísticas do tipo i) pessoal (pronomes pessoais e possessivos), ii) demonstrativa (pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar), e iii) comparativa (por via indireta, através de identidades e similaridades).

Para os autores, a referência se distingue da substituição, da elipse e da coesão lexical, as quais descreve como categorias também responsáveis pela coesão textual na função de

- a) Substituição – colocação de um item no lugar de outro.
- b) Elipse – omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, ou seja, a substituição por zero.
- c) Coesão lexical – reiteração de itens lexicais idênticos ou que possuem o mesmo referente.

Assim, ao postular uma concepção de referência que não se restringe ao código, mas que se estabelece por meio de relações com outros elementos textuais, Halliday e Hasan (1976) apontam para um conceito de texto como uma unidade em uso, constituída, em grande parte, pelas categorias coesivas.

Também para Koch (1989) e Fávero (1991) que, na década de 80, empreendem a proposta de Halliday e Hasan (1976), aplicando-a ao estudo do português, o texto configura-se como uma unidade significativa, de manifestação lingüística, constituída por fatores de coesão e coerência, os quais, de acordo com Koch (1989), são responsáveis pela textualidade, ou seja, são elementos que compõem o texto e fazem com que este seja um texto.

Porém, ao apresentarem as principais formas de referência, em português, as autoras destacam alguns pontos de discordância com relação ao que propõem Halliday e Hasan (1976). Segundo Koch (1989) e Fávero (1991), a distinção entre referência e as demais categorias coesivas, como a substituição, a elipse e a coesão lexical, constitui-se como o ponto de maior fragilidade na proposta dos autores, pois, segundo elas, tanto a substituição quanto à elipse e a coesão lexical são formas de remissão a elementos do mundo textual. Além disso, Koch (2004) reitera que, para os autores, a referência configura-se como um mecanismo lingüístico que remete a outro elemento textual anterior (anáfora) ou subsequente (catáfora), numa relação entre elementos previamente dados e expressos na superfície textual. Desse modo, os estudos da referência, naquele momento, pouco mencionavam a respeito dos processos anafóricos e catafóricos não correferenciais, assim como pouco se levava em conta a retomada anafórica de porções textuais de maior ou menor extensão.

A partir dessas considerações, Koch (1989) e Fávero (1991) em, respectivamente, *Coesão textual* e *Coesão e coerência textuais*, propõem uma reclassificação dos elementos que constituem a coesão textual. Fávero (1991) propõe três tipos de coesão: i) referencial ii) recorrencial e, iii) seqüencial. Com relação aos elementos de referência, a autora reitera a sua função enquanto recursos de constituição do texto, os quais “têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas fazem referência a alguma coisa necessária à sua interpretação” (FÁVERO, (1991, p. 18) e, portanto, o leitor relaciona determinado signo a um objeto tal como ele o percebe dentro da cultura que vive.

Nesse sentido, propõe como forma de coesão referencial a substituição e a reiteração. A primeira, dada pela retomada anafórica ou catafórica por meio de pro-formas, as quais podem ser a) pronominais; b) verbais; c) adverbiais; d) numerais.

A segunda forma de coesão referencial – a reiteração – dada pela repetição de expressões no texto e se estabelece por meio de a) repetição de mesmo item lexical; b) sinonímia; c) hiponímia e hiperonímia; d) expressões nominais definidas; e) nomes genéricos.

Também para Koch (1989), em Coesão textual, há duas modalidades de coesão: a coesão remissiva ou referencial (referenciação, remissão) e a coesão seqüencial (seqüenciação). Para a autora, a coesão referencial é

aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presente ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro, denomino forma referencial ou remissiva e ao segundo, elemento de referência ou referente textual.(KOCH, 1989, p.30).

De acordo com esse postulado, a autora apresenta um levantamento do que considera como as principais formas de referência em português, as quais se estabelecem na progressão textual, em movimentos para trás e para frente, dados respectivamente, pela anáfora e pela catáfora, por meio de

a) Formas gramaticais presas – aquelas que acompanham um nome, antecedendo-o e também ao(s) modificador(es) anteposto(s) ao nome dentro de um grupo nominal.

b) Formas gramaticais livres – aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão anafórica ou catafórica, a um ou mais constituintes no universo textual.

c) Formas remissivas referenciais – aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, fornecem indicações no nível da referência.

Na reavaliação da proposta empreendida por Halliday e Hasan (1976), Koch (1989) e Fávero (1991) acrescentam outros aspectos que consideram como pontos centrais no estudo acerca da referência. Para tanto, Koch (1989) propõe as seguintes considerações

a) O elemento de referência pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado.

b) O referente apresentado por um nome ou sintagma nominal (SN) vai incorporando traços que lhe vão sendo agregados à medida que o texto se desenvolve.

c) A relação referencial não se estabelece apenas entre a forma remissiva e o elemento de referência, mas também entre o contexto que envolve a ambos.

De acordo com essas proposições, o funcionamento dos mecanismos lingüísticos, responsáveis pela coesão textual, constituem-se como recursos que atuam na construção do texto, fazendo com que este seja assim considerado. E, nesse sentido, a coerência se estabelece como propriedade imanente ao texto, ou seja, é dada por meio da boa formação textual e pelo conhecimento de natureza lingüística e cognitiva.

Novas pesquisas nessa área mostraram que para a compreensão dos textos não basta apenas ativar conhecimentos armazenados na memória coletiva, pois a interpretabilidade também se constrói e reconstrói-se no momento da interação verbal e, assim, além do processo cognitivo, há outros que devem ser considerados para que se estabeleça a coerência textual.

E, é sob esse viés sócio-cultural em que atuam os interlocutores, por meio de processos lingüísticos, cognitivos e socioculturais, que se delinea uma nova perspectiva para o conceito de texto e de referência.

REFERENCIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE DISCURSO.

Estudos de autores como Mondada e Dubois (2003), entre outros e os brasileiros Koch e Marcuschi (1998), Koch (2004, 2006), Marcuschi (2007), entre outros, postulam uma concepção de texto e de referência sob a perspectiva sociocognitivista-interacionista de língua, segundo a qual o texto institui-se como o lugar da interação e a referência, agora sob a perspectiva da referenciação, configura-se como atividade discursiva, de construção e reconstrução de objetos de discurso, que atua na progressão e coesão textual.

Desse modo, o processo de referenciação institui-se nas diversas formas de ativar e reativar referentes na progressão textual e, nessa atividade sua função não se restringe à localização de um segmento lingüístico no texto, mas centra-se na orientação do discurso aos propósitos comunicativos.

De acordo com tal pressuposto, Koch e Marcuschi (1998), Koch (2005) e Marcuschi (2007), reiteram o caráter discursivo do processo de referenciação com vistas ao querer-dizer dos sujeitos na interação verbal. Para Koch

A referenciação constitui-se, portanto, numa atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material lingüístico que tem a sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido. (KOCH, 2005, p.35)

Constituindo-se, portanto, como prática dialógica e estratégica, o processo de nomear e renomear referentes não é uma atividade neutra, mas intencional e construída na interação verbal. Nesse sentido, os referentes não são apenas representações de objetos de mundo, como se postula na abordagem tradicional de referência, mas se constituem em objetos de

discurso, os quais, segundo Marcuschi e Koch (1998), constituem-se em constructos sociais, dados na atividade discursiva.

Da mesma forma, para Mondada e Dubois (2003) e Marcuschi (2007), os objetos de discurso, concebidos como produto da atividade cognitiva e interativa, constituem-se por meio da ação colaborativa dos sujeitos, na mobilização dos recursos lingüísticos, no processo de referenciação. Considerando, portanto, a função discursiva desse processo lingüístico é que Mondada (2003) substitui o termo referência por referenciação. A autora opõe-se à concepção de referência como ação de referendar estados de mundo já dados e estabilizados. Ao contrário, concebe a referenciação como processo dinâmico e constituído na construção discursiva, na atuação dos interlocutores.

Nesse contexto, a atividade lingüística de referenciação de objetos de discurso não se constrói via correspondência exata dos objetos do mundo, nem correspondem ao sentido restrito dicionário. Ao postular o princípio da constituição de objetos de discurso na interação verbal, Koch e Marcuschi (1998), Mondada (2003) e Marcuschi (2007) rejeitam a concepção de uma cartografia perfeita entre palavras e coisas, ou de um espelhamento da realidade, visto que as categorias não preexistem, mas são constituídas discursivamente. Embora não se negue o valor referencial da língua e nem se reduza à significação às práticas interativas, trata-se de compreender o processo de referenciação como ação social e situada, conforme propõe Marcuschi (2007, p.138) “não há uma relação direta entre linguagem e mundo e sim um trabalho social designando o mundo por um sistema simbólico cuja semântica vai se construindo situadamente”.

Diante disso, pode-se afirmar que a nomeação do mobiliário do mundo, (cf MARCUSCHI, 2007), constrói-se e produz sentido no processo dialógico e contextual dos usos da língua, cuja elaboração se dá segundo as crenças e conhecimentos de mundo partilhados pelos interlocutores. E, por constituírem-se socialmente, as categorias tendem, portanto, à instabilidade e à (re) construção por meio do mecanismo de modificação e expansão de referentes na progressão referencial constituída nos textos. E, sob esse viés é que se concebe o processo da referenciação como atividade discursiva e, portanto como produto da ação interativa entre os sujeitos na constituição dos textos.

Nesse contexto, segundo o que postula Koch (2006), a construção e a reconstrução de referentes na progressão textual se dá por meio do uso de i) pronomes ou outras formas de valor pronominal, ii) expressões nominais definidas, iii) expressões nominais indefinidas, as quais se estabelecem nas estratégias de

a) Introdução (construção) – um ‘objeto’ até então não mencionado é introduzido no texto, de modo que a expressão lingüística que o representa é posta em foco, ficando esse ‘objeto’ saliente no modelo textual.

b) Retomada (manutenção) – um ‘objeto’ já presente no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco.

c) Desfocalização – quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco, contudo, permanece em estado de ativação parcial (stand by), ou seja, ele continua disponível para utilização imediata sempre que necessário.

Nessa atividade, o processo de referenciação, ao nomear e renomear objetos de discurso, caracteriza-se, segundo o que propõe Koch (2006), como

a) Uma estratégia lingüística, por meio da qual os referentes já existentes podem ser modificados ou expandidos, de modo que, durante o processo de compreensão, vai-se criando na memória do leitor ou do ouvinte uma representação extremamente complexa, pelo acréscimo sucessivo de novas avaliações e/ou categorizações acerca do referente.

b) Uma atividade discursiva que se estabelece textualmente em movimentos prospectivos (catáfora) e retrospectivos (anáfora), além de movimentos abruptos, fusões, alusões, que remetem a elementos presentes no texto ou inferíveis a partir dele.

c) Um processo multifuncional, visto que as expressões referenciais: indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas, sinalizam dificuldades de acesso ao referente, recategorizam os objetos presentes na memória discursiva.

Segundo esses pressupostos, a referenciação constitui-se num princípio estratégico e criativo que atua colaborativamente na (re) construção de objetos de discurso e na construção do sentido como produto da ação compartilhada entre os sujeitos, na produção e compreensão de textos. E, portanto, nessa e por essa atividade, o texto institui-se como o lugar próprio da interação e, por isso, a coerência já não é mais uma propriedade imanente ao texto, mas uma operação cognitiva e coletiva construída na interlocução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os estudos da referência limitados ao fenômeno da designação de objetos e aos processos correferenciais que se estabelecem no interior da sentença, esse recurso lingüístico passou por significativas

alterações conceituais no decorrer do tempo, até chegar ao que, hoje, postula-se como noção de processo, sob o rótulo da referenciação. Considerada como atividade discursiva e estratégica de construção e reconstrução de objetos de discurso, na interação verbal, a referenciação, na concepção sociocognitiva-interacionista, evoluiu para a perspectiva que foca seu interesse na atuação dos sujeitos (cf KOCH, 2004), na atividade compartilhada de produção da linguagem e do sentido. E, assim, conforme Marcuschi (2007), o sentido não é um fenômeno natural, mas um bem humano.

Sob essa concepção, o processo referencial, ao criar e recriar referentes no universo do discurso, constitui-se num importante recurso de leitura e escrita de textos, visto que atua tanto na organização das informações textuais, quanto na orientação do discurso e, assim, contribui para a construção do sentido.

Nessa perspectiva, a reflexão acerca do modo como se estruturam as cadeias referenciais no texto, bem como a escolha lexical feita pelo produtor do texto para nomear e renomear objetos de discurso, deve fazer parte das atividades que estruturam o ensino de Língua Portuguesa: a oralidade, a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTE, M. M. *Estudo dos processos referenciais como um meio de (re) construir a coerência em atividades de compreensão e produção de textos*. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/flash/aslto/boletim2007/070416uml.swf>>

Acesso em: 25/04/2008.

FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

HALLIDAY, M. A. e HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. & MARCUSCHI, L. A. “Processos de referenciação na produção discursiva”. In: Delta, v. 14, p.90-169 (número especial), 1989.

_____. *Introdução à lingüística textual: introdução e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. “ Referenciação e orientação argumentativa”. In: Referenciação e discurso. São Paulo: Contexto, 2005.

_____ & ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LYONS, J. *Semântica I*. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1977.

MARCUSCHI, L. A. *Linguagem, cognição e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. “*Construção de objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*”. In: clássicos da lingüística I – referenciação. São Paulo: Contexto, p. 17-52, 2003.

ANÁLISE DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA PRESENTE NA PROPAGANDA ELEITORAL GRATUITA PARA DEPUTADO ESTADUAL-PR-2006 NA TELEVISÃO

Margarete Maria Soares Bin (UNIOESTE)
Gustavo Biasoli Alves (UNIOESTE)

RESUMO: O que se apresenta neste trabalho é uma análise da violência simbólica (Bourdieu) durante os programas eleitorais gratuitos para deputado estadual no Paraná do ano de 2006 na televisão. Considera-se que o período de propaganda eleitoral gratuita é sempre muito polêmico, assim, pretende-se enfatizar o conceito de violência simbólica, bem como observar as estratégias empregadas durante os referidos programas. Utilizaremos abordagens qualitativas e buscaremos verificar com base em reflexões de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Maria Isabel Oliveira Spacenkopf, Max Weber a violência simbólica exercida pela propaganda eleitoral gratuita emitida pela televisão e suas relações de poder e sedução. Ao pesquisar sobre a violência simbólica, pretende-se contribuir para que o eleitor entenda mais sobre este tipo de violência, uma vez que a maioria do povo desconhece esta possibilidade. A partir disso a pergunta que se coloca é: Qual é a concepção de eleitor que está presente no discurso do candidato? O resultado a que se chegou após as análises, foi de que o eleitor é visto como o centro das estratégias dos candidatos a fim de se conseguir o voto, como um sujeito que percebe e muitas vezes aceita a situação á qual a política se transformou.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, eleição, deputado.

INTRODUÇÃO:

A construção de uma boa imagem do político por ele mesmo é um fator determinante no convencimento dos eleitores. Decorre daí que os políticos buscam sedimentar sua imagem em épocas de campanhas eleitorais, por meio da propaganda eleitoral, em especial a transmitida pela televisão. O discurso apresentado nela torna-se essencial para que o candidato seja aceito pela população, bem como suas propostas sejam apresentadas como legítimas. Segundo Bourdieu (2004) o que dá poder às palavras é a crença na legitimidade delas ou daquele que as pronuncia.

É preciso, então, considerar que em política dizer é fazer, quer dizer, fazer crer, que se pode fazer o que se diz. Para que a promessa

adquirir estatuto de verdade passível de crença, irá depender, dentre outros fatores, da autoridade de quem está pronunciando, de sua capacidade de fazer crer na veracidade e autoridade. A partir do postulado, é necessário ressaltar que a questão fundamental passa a ser a violência simbólica que se apresenta.

O conceito de violência simbólica foi criado por Pierre Bourdieu (2004) para descrever o processo pelo qual a classe dominante impõe sua cultura aos dominados. A manutenção dessa cultura e a busca para emitir um discurso legítimo ou legitimado torna-se essencial e para isso os candidatos a cargos eletivos se utilizam de diversas estratégias de persuasão, que serão investigadas neste trabalho. A razão pela qual o candidato lança mão de todas as armas para conquistar os eleitores está no fato de ganhar a eleição ou seu partido obter mais votos. Percebe-se, então, que quando bem elaboradas, essas estratégias se tornam o fator decisivo de uma campanha. A função da violência simbólica é fazer o eleitor aceitar o que o candidato impõe, considerando este como emissor legítimo de um discurso e também o próprio eleitor se imbuindo do que seja ele próprio, a sociedade e também a política. Diante dessa afirmação convém salientar que a questão que se pretende estudar neste trabalho é: Qual a concepção de eleitor está presente no discurso do candidato?

Diante da questão acima se pode formular a seguinte hipótese: O eleitor é visto como uma massa de votantes, mas um ser racional, que não é ingênuo. Tendo em vista a questão a ser estudada, salienta-se que há um longo caminho a percorrer até que se consolidem as bases para o entendimento da violência simbólica e se perceba sua presença na política.

A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA ENQUANTO MANIPULAÇÃO DE ELEITORES

As características do discurso político para grandes líderes já estão bem delimitadas. Estudos que abordam o discurso de ex-presidentes latino-americanos, em especial Raúl Alfonsín (Zoppi-Fontana, 1997) e Collor de Mello (Alves, 2004) apontam que é característico destes discursos o político quando ocupa a posição de governante tentar estabelecer constantemente uma ruptura com o passado, colocando-se como o grande timoneiro que levará a nação há tempos melhores. O povo é constituído como aquele que quer as mudanças, que precisa ser doutrinado (aprender e absorver a ideologia que está presente no discurso do governante).

A partir do começo do governo o discurso muda de tom o governo passa a ser entendido como aquele que está implementando o proposto, e sobretudo, aquilo que o povo quer, e este eixo-base serve para que os

governantes articulem em seus discursos elementos da realidade local, tais como inflação, desemprego, corrupção, guerras, entre outros), fechando desta forma o círculo com o qual buscam fazer do povo sujeito assujeitado de seu discurso.

É lógico que a postura de um grande líder seja esta, sobretudo se observarmos que a cultura política na América Latina é marcada por um personalismo e por um autoritarismo fortes. Se estas são as características mais marcantes dos discursos dos grandes líderes, interessa-nos agora propor e marcar outros eixos de investigação, o da política regional e dos cargos que exerçam representação e não execução.

Este trabalho, a semelhança de Alves (2007) explora alguns eixos teóricos e traz a análise de alguns dados nesta perspectiva. Partindo-se do pressuposto de que o eleitor busca escolher seus candidatos da maneira mais racional possível, ou seja, maximizando seu “lucro” pessoal e social¹, o discurso político é um mecanismo para que o candidato se mostre como o melhor timoneiro (o melhor porta-voz) para a situação melhor a ser alcançada. A aceitação deste discurso, concretizada no voto, nos leva a crer que os eleitores não só reconhecem os candidatos como autoridades, como legitimam o discurso recebido e interiorizado, aceitando a violência simbólica que é exercida pelo candidato.

Percebe-se que a violência simbólica é estabelecida desde o instante que se dá a posição da política na propaganda, seja por meio do candidato ou do partido, em que se fundamenta a posição dos agentes pelos quais se dá o exercício da autoridade tendo como aliadas as mensagens, cujo veículo é a televisão. A propaganda eleitoral delimita os temas que serão tratados, assim, o eleitor não escolhe o assunto que estará em discussão (Agenda Política), por outro lado, esta não pode se furtar a tratar os temas que estão nesta mesma agenda. O discurso político tem duas características interessantes: incorpora os atos políticos resignificando-os, dando a estes atos uma nova significação a partir do que ele (discurso político) contém tentando fazer do eleitor sujeito assujeitado do discurso e do emissor aquele que é tido como único que pode falar e dar os conteúdos da Agenda. Outra característica marcante do discurso político é busca do estabelecimento de uma ruptura com o passado sem a qual o agente político não teria razão de existir.

A partir dessas considerações, é importante destacar as relações de poder que se fazem presentes nas mensagens veiculadas durante as propagandas eleitorais gratuitas na televisão, e com isso propor um novo olhar aos eleitores quando forem assistir a referida programação. Dentro dessa estrutura destacam-se as palavras estrategicamente pensadas a serem pronunciadas, bem como o comportamento dos candidatos diante das

câmeras, contratando muitas vezes profissionais para organizarem sua campanha eleitoral na televisão a fim de persuadirem o público pela imagem, recursos sonoros, emprego de certas construções, que se tornam importantes, pois se acredita que é uma violência simbólica exercida pela programação. Esta violência torna-se um meio para manutenção da submissão e pela linguagem e atitudes, pretende-se atingir o psicológico dos eleitores a fim de formar um consenso na sociedade e assim angariar o voto.

Poder-se-ia acrescentar também a presença da montagem branca, sutil mecanismo de produção, a que Szpacenkopf (2003) se refere, em que o candidato, bem como sua equipe de marketing, seleciona determinada luz, tomadas de ângulos e close. Pode-se perceber a presença da montagem branca nos programas eleitorais, em que se usa de mecanismos para sustentar credibilidade. A montagem branca está a serviço de garantir que o eleitor não abandone o programa, sustentando credibilidade através de seus mecanismos que são utilizados como manobras estratégicas. Assim, o candidato, bem como toda a sua programação põe o olhar sobre fatos, oferece algo que foi decidido para ser olhado e com os ingredientes que visam a prender o olhar.

Diante do que foi dito, salienta-se que o período de propaganda eleitoral gratuita é sempre muito polêmico, envolve questões de poder e sedução e o discurso que se apresenta na televisão adquire uma grande importância: serve para reforçar idéias, direcionar opiniões, contrastar elementos, mascarar a realidade. Assim, é razoável afirmar, seguindo Weber (1985), que todo homem que se entrega à política aspira ao poder, este move o político, muitas vezes como vaidade e não como serviço de uma causa. Pode-se então considerar que a propaganda política é um exercício de poder sobre as pessoas que cria e manipula significados, pois é totalmente arquitetada para conquistar o voto dos eleitores. Este argumento vai ao encontro do pensamento de Foucault (1998) sobre os dispositivos de poder, estes atuam com frequência nos discursos, seja nos mecanismos de controle exigidos para a manutenção de situações em cuja perpetuação haja interesse. Somos influenciados por esses engendramentos e mesmo que haja mudanças nos mecanismos, eles continuarão sempre a existir. O eleitor fica subordinado ao candidato, bem como às suas propostas, sem se dar conta, daí a importância que adquire à propaganda política apresentada na televisão, bem como as estratégias utilizadas.

Posto isto, cabe destacar a importância do poder simbólico de Bourdieu (2004) para a política. Segundo o autor este poder como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo é um poder que permite obter igualmente daquilo obtido pela força física e só se exerce se for rejeitado como

arbitrário. As estratégias têm importância fundamental no exercício do poder e estas podem ser apresentadas em forma de encenações, permitindo ao público interpretar aquilo que os políticos desejam transmitir pela imagem, tornando-se muitas vezes atores. Segundo Charaudeau e Maingueneau sob a influência da sociologia e da psicologia social, “o termo ator social é igualmente empregado para designar os atores da comunicação do ponto de vista de seu estatuto social e das representações sociais de que são portadores”. (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2004, p.76) Dessa maneira, quanto mais criativos os candidatos forem, melhor seu perfil será fixado pelos eleitores. Pode-se, então, comparar os candidatos a atores em representação num teatro. Emprega-se aqui, a metáfora teatral, para sinalizar o ritual presente na propaganda política. Foucault (1996) nos coloca que o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam e que no diálogo devem ocupar determinado tipo de posição e formular determinado tipo de enunciados. Assim, para que o ritual funcione e opere, primeiro é preciso que ele se apresente e seja percebido como legítimo. A legitimidade é operada pela televisão, pois na propaganda eleitoral a imagem do ator social é imprescindível para influenciar o público na interpretação que se quer direcionar.

Além disso, percebe-se que as imagens acopladas ao conteúdo formam um discurso fabricado, produzindo a violência simbólica. Foucault (1996) destaca a importância de estudar as formas de dominação e dos diferentes operadores que aí funcionam nas relações de assujeitamento, fabricando sujeitos. Nos estados de dominação é fundamental pesquisar os operadores presentes, seu uso pelo sistema local e, sobretudo, as estratégias. A palavra estratégia é empregada por Foucault (1996) para designar a escolha dos meios empregues para chegar a um fim; enfim, trata-se dos meios destinados a obter a vitória.

As estratégias durante os programas eleitorais vão desde a postura de sedução, que busca transmitir segurança e confiança por meio de sua linguagem, entonação da voz, imagem até o olhar para os eleitores com quem fala, dominando o espetáculo e se constituindo em violência simbólica. Pode-se considerar então, que o campo político, pode ser percebido como lugar do olhar onde se estabelecem dominações, aceitam-se servidões, organizam-se resistências no jogo das representações. O olhar da propaganda eleitoral não é ingênuo, tem intenções, indica que deve ser olhado. É uma violência exercida pela imposição dos que tem competência para exercer uma retórica política, com certa linguagem, concentrando nas mãos de poucos estas habilidades e impondo uma submissão aos demais. Determina pelas palavras a ordem social, conduzindo os eleitores e isto é efeito da sua aptidão de organizar seu programa, pensar em todas as

probabilidades e aí sim, obter o êxito. Ou seja, os candidatos olham para os eleitores estrategicamente através de análises e pesquisas para saber quais são as prioridades básicas da população a serem utilizadas como estratégias da campanha: como o público deseja ver o candidato na tela, quais são as palavras que gosta de ouvir e quais rejeita, enfim, implica em seduzir o eleitor.

A sedução implica o poder de aspirar ao olhar do indivíduo para um espetáculo do qual ele se torna prisioneiro e passa a ter seu olhar perdido. Eis, novamente, o ponto principal: a violência simbólica exercida por meio das estratégias, que por sua vez, em cada campanha tem que se superar em criatividade, com estilos de comunicação os mais variados possíveis a fim de se produzirem os efeitos esperados pelos políticos.

Isto é hoje em dia tão característico da política que se chega a identificar e a discutir uma crise do sistema representativo. Assim, a sedução midiática passa a ser um quesito fundamental a todo agente político. Para Jean Jacques Courtine “trata-se menos de explicar ou de convencer do que de seduzir ou de arrebatar”. (COURTINE, 2003, p.22) Esta é uma preferência do povo, conseqüentemente uma estratégia aplicada pelos candidatos, dando a impressão de transparência de linguagem. Outro ponto de suma importância relacionado à televisão é a imagem: a tela é essencial, podendo qualificar ou desqualificar um conteúdo, dependendo da intencionalidade. Daí a importância do perfil do candidato que se apresenta. Para Courtine (2003) o corpo é um recurso central da representação política. Para o referido autor há muito tempo o corpo político fala. Com tanta importância que é dada ao corpo, mais se é exigido dos candidatos, pois as massas observam o visual.

Faz-se interessante observar que o foco está centrado no perfil do candidato, pois é ele que vai fazer a diferença. Diante de um candidato estático, que fala diante das câmeras, várias conclusões pode-se chegar: no mínimo ele está desanimado, não tem nenhuma chance de ganhar a eleição, não é uma pessoa dinâmica, não vai lutar quando for preciso alcançar melhorias para o povo, não merece o voto, está ali contra a sua vontade; permite assim uma série de inferências. Já o candidato que gesticula, que se movimenta, que trabalha com as expressões do rosto, assume o papel estrategicamente pensado pela sua equipe ou por ele mesmo. E com as tecnologias contribuindo para esse fator, significa que as estratégias, irão direcionar para obtenção dos resultados aos interessados. Dessa forma, o uso de vários gestos pelo candidato, contribui para a violência simbólica.

O autor Courtine (2003) faz uma crítica sobre esse fato, questionando se a coisa pública não seria nesse momento apenas uma aparência, espetáculo, e os políticos oscilariam entre heróis de novela e

mercadorias, sem um papel certo. Existe, desse modo, uma “naturalidade” televisual, regra essencial à boa recepção das mensagens políticas. Como aponta Courtine “saber ser senhor de suas palavras e de seus gestos de uma maneira que apague esse esforço, esse trabalho sobre si, dentro de uma definição do comportamento ‘natural’”. (COURTINE, 2003, p. 29).

Ao cabo dessas considerações, o que se observa primeiramente é uma sociedade do espetáculo que se apresenta na política, pois como a comunicação mudou e trouxe as aparências mais em evidência, coloca também esta no campo político.

Espectáculo, segundo Guy Debord (Apud. Szpacenkopf, 2003, pág. 165), é definido como “negação da vida que é tornada visível; como ‘perda da qualidade’ ligada à ‘forma-mercadoria’ e à ‘proletarização do mundo’”. O espetáculo, tomado como inversão da vida, apresenta imagens que se misturam num falso mundo à parte, afirmando a aparência como essencial e que predomina. Para Debord (Apud. Szpacenkopf, 2003) o espetáculo aliena o espectador, que só se reconhece e ao seu desejo pela contemplação das imagens e pela identificação passiva do que lhe é apresentado em termos de sociedade e da economia vigente.

Entende-se, portanto, que com a televisão houve uma modificação da eloquência política. Seguindo as pontuações sobre a televisão, pode-se assinalar que para Bourdieu (1997) a televisão pode ocultar mostrando, mostrando uma coisa diferente do que poderia mostrar caso se fizesse o que se faz que seja informar ou mostrando o que é preciso mostrar, mas de forma que se torna insignificante ou construindo-se de tal maneira que adquire um sentido o qual não corresponde à realidade (direcional). Assim os candidatos com suas categorias de pensamento, fazem menções a coisas que não são interessantes ou são interessantes, mas não são aproveitadas de forma correta pelos candidatos.

O princípio da seleção é a busca do sensacional, do espetacular. A televisão convida a dramatização: põe em cena, em imagens um acontecimento e exagera-lhe a importância e o caráter dramático. Com as palavras fazem coisas, criam fantasias, medos, representações falsas. Bourdieu (1997) acrescenta que nos anos 50 as pessoas da televisão eram dominadas pelos poderes políticos - do ponto de vista cultural, simbólico, do ponto de vista do prestígio. Quando nos anos 60, a televisão apareceu como um fenômeno novo, certo número de sociólogos precipitou-se em dizer que a televisão, enquanto meio de comunicação de massa, ia massificar. Supostamente, a televisão ia nivelar, homogeneizar pouco a pouco todos os telespectadores. De fato, era subestimar a capacidade de resistência. A televisão dos anos 90 visa a explorar e a lisonjear os gostos para atingir o grande público, oferecendo exibicionismo.

Partindo dessas estratégias da televisão, convém salientar que é de grande influência o discurso verbal e visual na persuasão dos eleitores,

considerando a força que possui as mensagens veiculadas pela televisão para reorganizar todo o jogo político. Neste sentido a propaganda política torna-se manipulação, conduzindo o grupo ao qual exerce o poder. Assim, as idéias particulares de um grupo são apresentadas como sendo favoráveis à maioria.

Diante desse fato, pode-se afirmar que o candidato estuda cada detalhe antes de entrar em cena, desde sua maquiagem até a postura diante das câmeras. Acredita-se, dessa forma, que todo candidato desde o momento que tem a pretensão de concorrer a alguma vaga, já formula alguma estratégia de campanha para a televisão, seja sozinho, com sua equipe ou juntamente com seu próprio partido. Na disputa pela atenção dos eleitores, alguns candidatos partem para figurinos escandalosos, a fim de ridicularizar na busca de superação pelos adversários. Aqui se pode recorrer ao que Simone Bonnafous (2003) conceitua como a mistura de humor e violência verbal usada durante as propagandas da televisão. A referida autora transporta a idéia de espetacularização para a análise da política na mídia brasileira. Se a política sempre foi um espetáculo, hoje se transformaram os homens, os cenários, os olhares. Para a referida autora a espetacularização da política exige uma nova fala pública, fluida, imediata, essa fala política midiaticizada privilegia a astúcia verbal e o fim das grandes narrativas.

O corpo torna-se recurso central dessa linguagem de aparência que é a teatralização do político. Efetivamente, pode-se dizer que a propaganda eleitoral gratuita veiculada pela televisão, pelas características que impõe através da violência simbólica, transformou-se numa peça fundamental das eleições, influenciando na intenção do voto dos eleitores. A questão então passa a ser: como se consegue este efeito sobre os eleitores, ou seja, de que maneira a violência simbólica é exercida na construção da vontade do eleitor?

Com essas reflexões procura-se avançar na observação das estratégias discursivas, bem como persuasivas do horário eleitoral gratuito para deputados estaduais e de seus efeitos na transmissão de idéias. Abordar as estratégias com intuito de justificar a violência simbólica instaurada, à qual é parte da estratégia do jogo. A partir daí, pretende-se tratar neste trabalho, dessa categoria de políticos que ao entrar em cena, apresenta estratégias mais marcadas, sejam elas explícitas ou implícitas. Estas estratégias utilizadas pelos candidatos são primordiais para ganhar o voto dos indecisos, conquistar os eleitores dos adversários e reforçar os seus simpatizantes. Por fazerem parte da violência simbólica, estas estratégias induzem o eleitor a se enxergar e perceber a sociedade segundo o que foi estabelecido pelo candidato. É uma forma invisível utilizada no discurso de fazer o outro admitir alguma coisa como verdade.

Como bem observou Eni Pulcinelli Orlandi “o discurso é definido não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores”. (ORLANDI, 1996, p.63), A referida autora pontua como proposta primordial da análise do discurso, a exterioridade, chamada de condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e contexto histórico-social (ideológico). Os candidatos têm a preocupação com o sentido que a propaganda irá determinar, por isso o uso de estratégias. As estratégias utilizadas na propaganda eleitoral são um mecanismo com o objetivo de provocar aceitação das propostas dos candidatos perante os eleitores, exercendo domínio sobre os mesmos.

ANÁLISE DA PROPAGANDA ELEITORAL DE ALGUNS CANDIDATOS A DEPUTADOS ESTADUAIS-2006 DO PARANÁ

Procedeu-se a análise de alguns candidatos a deputados estaduais que apresentam características marcadas e que por este motivo se diferenciam um do outro.

O primeiro candidato observado, ao iniciar seu programa, aparece em um cenário escuro com uma bandeira do Brasil de fundo, vestido de preto, com o rosto coberto, com roupas de ninja (kimono e faixa preta), dando golpes de karatê em três bonecos que estão parados e desmontando-os, sendo que cada um deles contém uma palavra=sanguessuga, mensalão, corrupção. Os bonecos apresentam-se bem vestidos, com camisa, gravata e casaco, usam óculos, são carecas e estão sorridentes, aparentam ter 60 anos de idade. Dos bolsos dos bonecos saem notas de dinheiro. Do aspecto bem apresentável dos referidos bonecos dá a sensação de indivíduos bem vividos na política, de conhecerem todas as artimanhas e terem desfrutado de todas as regalias. A cena em que o candidato bofeteia os bonecos é muito rápida e também rapidamente ele tira o capuz e com as mãos preparadas como para uma luta ele diz a frase: “É uma questão de atitude”. Esta mesma frase aparece na tela aos eleitores. Pela rápida encenação do candidato acredita-se que deseja demonstrar possuir coragem para derrubar os corruptos e utiliza-se da metáfora da força para demonstrar que tem competência para o ato. É esta a forma que o candidato utiliza para atrair a atenção do eleitor para si no curto tempo que dispõe.

Este discurso tem características bastante presentes no discurso político. A saber: o diálogo com a Agenda mais cotidiana da política (mensalão/sanguessugas), numa tentativa de colocar-se como moralizador² (o ninja que aniquila os corruptos) que estabelece uma ruptura (atitude ≠ de corrupção). O eleitor é entendido como aquele que tem atitude e quer romper, fazendo isto através do voto no candidato.

Outro candidato observado aparece vestido de palhaço, com roupas coloridas e parado diante da tela. O cenário apresenta cores apagadas, para se dar ênfase ao candidato. Poder-se-ia dizer, uma criatividade sem limites. Expressão do rosto sorridente, o candidato pronuncia a frase: “Eu acredito.” O que está bem destacado na tela é o número do partido, o que chamou a atenção, pois é bem maior que o número do candidato e o seu apelido, o qual é relacionado com a sua apresentação. Supõe-se que se trata de um personagem social desconhecido publicamente, então o interesse aqui é dar votos ao partido e não a pessoa do candidato.

Ao se apresentar de tal forma na tela, dá a impressão de que os eleitores são também uns palhaços, uma vez que assistem a tal programa e conseqüentemente são sujeitos assujeitados pelo discurso. Quer dizer o “ator” veste-se de forma engraçada, a platéia ri e ele se eleger ou consegue mais votos ao partido. Essa característica de espetáculo já está bastante impregnada no povo brasileiro. Além disso, ao pronunciar a frase “Eu acredito” pode-se fazer uma série de inferências sobre o significado a que remete: “Eu acredito em mim mesmo”, “eu acredito na mudança”, daí a justificativa para estar vestido de tal forma, “eu acredito no partido”, ou até “eu acredito que o povo gosta de espetáculos”, por isso vou ganhar a eleição, porque me vesti dessa forma.

A metáfora do palhaço acredita-se ser uma crítica à situação política vigente, pois aqueles que nela acreditam são tidos assim. A ruptura aparece aqui não através da atitude violenta (golpes de karatê) contra a corrupção, mas na firme determinação de não ser palhaço e de não entender a política como palhaçada, e portanto, votar no candidato ou no partido que assim propõem.

Outro aspecto a ser destacado, ao qual se poderia salientar é o uso das categorias trabalhistas para sinalizar uma identidade. Uma das categorias que se encontra em vários partidos é a de professor. Ao iniciar seu tempo de fala, o candidato já pronuncia: “Sou o professor X”. Sabe-se que é uma categoria numerosa e que só com ela podem-se eleger muitos candidatos. A idéia é de tornar-se familiarizado, trazer à tona questões que foram deixadas de lado ao longo dos anos e mostrar interesse em priorizar a classe. Além disso, é uma categoria de intelectuais, muitas vezes pesquisadores, o que dá mais credibilidade de um bom trabalho na câmara, pois terão competência para legislar. Ao tratar-se de categoria, registra-se ainda, a presença da figura do delegado (acrescenta-se soldado e sargento), identificando-se pela profissão primeiramente. Sabe-se o quanto o povo necessita de justiça, ordem e segurança para o bem-estar e uma vida tranqüila.

A apresentação de enfermeiros, médicos, representa a saúde e o compromisso com um tema que está em pauta nas prioridades. Inclusive aqui se utiliza a abreviação Dr. na frente do nome do candidato. Assim, a identidade funde-se com o cargo.

Cabe registrar aqui o destaque aos nomes dos candidatos que será utilizado na urna. Alguns se utilizam de seus sobrenomes que são marcantes, engraçados ou fáceis, outros dos apelidos que têm e são fáceis de gravar ou cômicos e se tornam bizarros para os eleitores, como os nomes de personalidades famosas, com o propósito de que o eleitor faça a associação e opte por votar naquilo que já conhece ou ouviu falar. Poder-se-ia destacar alguns deles: Leite, Tomate, Testão, Jacaré, Biscoito, Vermelho e Garrincha,.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se apresentar por meio de algumas análises mais marcantes, um panorama geral de como está se encaminhando a propaganda política para deputados, o que se está priorizando e a violência simbólica atuando nas mensagens verbais e visuais.

Diagnosticou-se que há grande preocupação por parte dos candidatos em serem aceitos pelos eleitores, já que são estes que definirão a eleição. Observou-se que o eleitor além de ser o centro de toda a estratégia que se articula para angariar o voto, é visto como sujeito que percebe e muitas vezes aceita a situação à qual a política se transformou, gosta e até participa dos espetáculos. Trabalha-se muito bem na propaganda eleitoral com o emocional dos eleitores, tenta-se conquistá-los pelo humor, a aparência não pode ser desconsiderada, mesmo que na maioria das vezes não seja percebida como proposital pelos eleitores, os gestos também têm o seu fim específico: tornam-se uma alternativa a fim de chamar a atenção e com isso os candidatos obterem mais chances de serem os escolhidos no momento da seleção dos eleitores dentre tantos adversários. E ainda, se com as alternativas apresentadas: movimentos do corpo, gestos, maquiagem, encenações, se mesmo assim persistirem as dúvidas aos eleitores quanto a escolha a ser feita, pode-se recorrer a criatividade dos nomes a serem inseridos na urna, os quais poderão atrair o eleitor ou afastá-lo definitivamente. Também, outra a alternativa recorrida pelos candidatos é aproximar-se das categorias trabalhistas por meio de propostas que vão ao encontro das necessidades essenciais que são reivindicadas ou apresentar-se como representante dessas prioridades.

Pelo exposto nestas reflexões, destaca-se a presença da violência simbólica encontrada nas propagandas analisadas e que pretende confirmar

a teoria apresentada na introdução do trabalho. A análise mostra o estabelecimento das novas características que está se encaminhando a política e apresenta um emissor com direito exclusivo de falar e de direcionar os conteúdos da agenda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALVES, Gustavo Biasoli. **Discurso e reforma do estado no governo Collor**. Paraná, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda., 2004.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Contexto, São Paulo, 2004.

DOWNS, A – **Uma Teoria Econômica da Democracia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

FONTANA, Mônica Zoppi. **Cidadãos Modernos: Discurso e Representação Política**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Trad. Laura Fragor de A. Sampaio. Ed. Layola, São Paulo, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GREGOLIN(Org.) Maria do Rosário Gregolin. **Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

ORLANDI O, Eni Pulcinelli. **O que é Lingüística**. São Paulo, Braslense, 1996.

SPACENKOPF, Maria Isabel Oliveira. **O olhar do poder: A montagem branca e a violência no espetáculo telejornal**. RJ, Civilização Brasileira, 2003.

WEBER, Max. **Ciência e política**. São Paulo. Editora Cultrix, 1985

NOTAS

¹ Tal como proposto por Anthony Downs (1999).

² Em 1988 Collor de Mello utilizou a mesma estratégia, ou seja, o candidato atualiza este discurso no seu. Recuando um pouco mais na história política brasileira, Jânio Quadros fez o mesmo através de uma singela vassoura. Ou seja, o discurso do candidato a deputado traz para a cena política paranaense de 2006, ao recuperar o discurso da moralidade, resquícios do discurso neoliberal e do populista da aliança PTB-PSD de 1950/1960.

A COESÃO REFERENCIAL NA TESSITURA DO TEXTO

Marly de Fátima Gonçalves Tavares Biezus
Aparecida Feola Sella (Orientadora)

RESUMO: O presente artigo é resultado do estudo realizado durante o Programa de Desenvolvimento Educacional, proporcionado para os professores estaduais do Estado do Paraná. O objetivo deste trabalho é a confecção de material didático, denominado Folhas, a ser utilizado para o desenvolvimento de aulas que possibilitem o entendimento de como os textos produzidos em língua escrita contam com o aparato da referenciação, artifício de construção de objetos discursivos. A referenciação, segundo Koch (2005), é um recurso em que o produtor do texto utiliza para a sua particular forma de retratar o mundo circundante filtrado pelo simbólico. Este estudo pretende mostrar como os recursos gramaticais auxiliam na construção de sentido e na coesão. O ensino da língua, nessa ótica, rende um olhar múltiplo nos elementos lingüísticos que colaboram para a tessitura do texto. A referenciação é um exercício de construção de juízos de valor, de opiniões, de desvelamento do entendimento do produtor do texto. Essa forma de conceber o processo de referenciação requer uma mudança na prática atual do ensino de gramática (mecânico e teórico) e, por conseqüência, uma transformação no processo de efetiva reflexão para que com isso o aluno compreenda os fatos lingüísticos encontrados no texto. O ensino da língua reclama resultado de práticas efetivas, significativas para o aluno e contextualizadas para que ele seja capaz de interagir com textos por meio do uso do conhecimento dos elementos lingüísticos, pois são eles que os deixam coesos e coerentes.

PALAVRAS-CHAVE: coesão textual, referenciação, material didático.

O “Folhas” construído durante o programa tem como objetivo auxiliar o aluno de terceiro ano de ensino médio em sua preparação para a prova de vestibular tanto na prova específica como na produção do texto. O referido trabalho, cujo nome é **“O vestibular é agora! Você está preparado?”**, inicia com questionamentos a respeito da preparação que o aluno de ensino médio, de terceiro ano, está fazendo:

Como você está se preparando? Você já analisou uma prova de vestibular?
Que aspectos você acha importante numa prova de língua portuguesa?
Será que precisamos memorizar uma lista de definições gramaticais?
Como você está se preparando para o seu vestibular?

Após essa provocação inicia-se a análise da prova de vestibular da Unioeste, de 2006, de Língua Portuguesa, que é composta de excertos retirados do Jornal *Atuallex*, do curso de Direito, de Marechal Cândido Rondon, ano 1, n.º. 04, setembro de 2005. O fragmento do texto um (1) é apresentado para os alunos:

A polêmica sobre o porte de armas pela população gera enormes conflitos até mesmo na esfera jurídica, na qual há autores com entendimentos diversos: alguns a favor da proibição do comércio de armas, outros defendendo o livre arbítrio de cada cidadão, ou seja, o direito individual de escolha, e aqueles, ainda, legitimando o porte de armas como defesa (Alair Koenig, acadêmico, p. 4).

Depois de lido o recorte acima, novos questionamentos são direcionados aos alunos, tais como *Qual a polêmica apresentada? De acordo com o fragmento, em que esfera há conflitos? Quantos tipos de autores foram apresentados no texto? Qual a palavra utilizada para nomear o primeiro tipo? E o segundo? O terceiro? Que informação está vinculada ao 1º tipo? Ao 2º tipo? E ao 3º tipo?* E de acordo com as respostas obtidas se cria um esquema para registro de todas as informações contidas no texto.

São então observadas as amarrações (a tessitura) existentes no fragmento. É mostrado que são os elementos referenciais atuando no texto. Segundo Koch (2005), são “elementos *referenciais* os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação.”

E feita, então, a análise do fragmento de texto apresentado com os alunos:

O texto apresenta já no primeiro enunciado o tema principal, a polêmica, como foi colocado, *o porte de armas pela população*. Menciona então que há conflitos a respeito do tema tratado. Diz então onde está acontecendo a grande polêmica, *na esfera jurídica*. Utilizando a expressão *na qual* retoma o enunciado: *esfera jurídica*. Dentro da esfera jurídica menciona ainda três tipos de autores e qual a posição de cada um dos tipos de autores. O primeiro tipo representado pela palavra *alguns* são os que são a favor da proibição. O segundo tipo de autores representado pela palavra *outros* defendem o livre arbítrio de cada cidadão e finalmente aparece o terceiro tipo de autores que são representados pela palavra *aqueles* que são a favor do porte de armas como defesa do cidadão. Os pronomes *alguns*, *outros* e *aqueles* buscam o elemento antecedente no texto, *autores*.

Esse esquema é mostrado como uma estratégia que o aluno pode usar para interpretar qualquer texto. E conseqüentemente auxiliar muito na hora do vestibular. Pois ele utilizará as estratégias de referenciação para auxiliar na compreensão do texto.

A construção dos referentes textuais conta com a ajuda de algumas estratégias de organização textual que podem lhe auxiliar. São elas:

Introdução – também chamada de construção, quando um objeto não mencionado anteriormente é apresentado no texto; é a apresentação do assunto que vai se discutir no texto.

- Retomada – ou manutenção, é quando o objeto que já está no texto é ativado por meio de uma forma referencial, permanecendo assim em foco; o assunto então é retomado através de sinônimos, pronomes, uma expressão nominal.

- Desfocalização – é quando há um novo objeto que entra em foco, deixando o anterior em segundo plano; outro assunto entra em cena e novas informações são acrescentadas ao texto.

Após esse estudo, analisa-se novamente o fragmento 1 para verificar se há tessitura no texto:

Existe na segunda linha do fragmento uma palavra que nos mostra o local dos **conflitos**. A expressão **na esfera jurídica** é apresentada pela primeira vez no texto, temos então a **introdução do objeto**. Já a locução **na qual**, segunda linha do texto, tem seu sentido remetido à expressão anterior (**na esfera jurídica**). Essa menção a objetos já mencionados denomina-se de referência anafórica.

Segundo Koch (2005), anáfora “é o mecanismo lingüístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste.”. Recebe a denominação de anáfora a retomada de item já mencionado anteriormente no texto.

São mostradas aos alunos as outras formas de se introduzirem os referentes textuais:

Pode-se utilizar a forma como foi registrada no texto Fragmento 1 do Teste de Vestibular ou através de uma associação com elementos que já estiverem no texto ou no contexto sociocognitivo. Como no exemplo abaixo:

A – Padre, sou um alcoólatra!

B – Meu filho! Tem que ter forças pra vencer o vício! Agora vai se comungar!

A – E o vinho? Não vem?

Chama-se a atenção dos alunos para a última fala do personagem do diálogo que introduziu um novo referente – *o vinho* – que se associa aos elementos alcoólatra e vício e ao contexto sociocognitivo. Esse tipo de relação é como se os elementos apresentados fossem considerados, de alguma forma, ingrediente do outro, há uma nítida associação de idéias.

Tem-se também a estratégia para se manter o foco num mesmo elemento, para isso podem-se utilizar os pronomes ou formas de valor pronominal. Observe o exemplo utilizado por Koch (2006):

Em uma manhã ensolarada, Heitor encontrou uma linda cachorrinha, pequena e toda branquinha, e deu a *ela* o nome de Blanche. Todos os dias, perto da hora do almoço, Blanche ficava ao portão, esperando Heitor chegar da escola. *Ela* dava pulos de alegria quando *o* via.

Os exercícios da prova do Vestibular da Unioeste/ 2006 também são analisados:

01. Tomando por base o fragmento de texto 1, é correto afirmar que

(01) o debate por porte de armas pela população é um tema de consenso e que não gera conflitos.

(02) o porte de armas pela população é um tema polêmico, com opiniões diversas sobre ele.

(04) a polêmica criada pelo porte de armas pela população não alcança a esfera jurídica.

(08) na esfera jurídica, dadas as concepções dos autores, há formas de opinião em conflito.

(16) uma das disposições jurídicas defende que cabe ao cidadão escolher que caminho seguir.

32) entre “livre arbítrio” e “direito de escolha” não há similaridade de sentido.

(64) o uso de “como defesa” é um argumento contra o porte de armas pela população.

É mostrado aos alunos que os enunciados (01), (04) e (32) introduzem em seus comentários a palavra **não**, produzindo um sentido contrário ao do enunciado da proposta do texto mostrado no esquema referencial que você construiu. Já o enunciado (02) refere-se diretamente ao texto 1, quando utiliza “opiniões diversas” e retoma a expressão “entendimentos diversos”. O enunciado (08) sintetiza a polêmica mencionada no texto quando encena que “há três formas de opinião em conflito”. O enunciado (16) retoma o segundo tipo de autores, o qual defende o livre arbítrio. E na alternativa (64) o valor do termo “contra”

demonstra afirmação que não condiz, pois no texto a expressão “como defesa” é utilizada como argumento a favor ao porte de armas pela sociedade.

O projeto *Folhas* exige que se faça interdisciplinaridade com uma ou mais disciplinas. Foi então estabelecida uma relação com questões de filosofia e sociologia por meio de uma atividade a qual exigia a análise e discussão dos seguintes tópicos:

Como você analisa o porte de armas como defesa?

Será que a violência não acarretaria ainda mais violência?

Que poder de defesa nos dá uma arma?

Você seria capaz de usar uma arma num momento de confronto com um marginal?

Na seqüência do projeto, passa-se para uma atividade que tem por objetivo fornecer ao aluno instrumentos para auxiliá-lo na elaboração de textos orais e escritos coesos e claros, bem como na adoção de uma postura crítica diante da realidade. É o *Júri Simulado* com o tema *Desarmamento*.

Para a execução dessa tarefa são passados aos alunos os papéis de cada membro do Júri para posterior dramatização.

Juiz: dirige e coordena as intervenções e o andamento do júri.

Jurados: ouvem todo o processo e, no final, das exposições, declaram o vencedor. (este será aquele que melhor argumentar seu ponto de vista).

Advogados de defesa 1: defendem o “réu 1” representa o livre arbítrio e respondem às acusações feitas pelos promotores.

Advogados de defesa 2: defendem o “réu 2 a favor do desarmamento” e respondem às acusações feitas pelos promotores.

Promotores (advogados de acusação): devem acusar o “réu 1” e o “réu 2” a fim de condená-los, pois é contra o desarmamento e também o livre arbítrio.

Testemunhas: falam a favor ou contra os acusados, pondo em evidência as contradições e argumentando junto com os promotores ou advogados de defesa.

Para um melhor desempenho na atuação do Júri, os alunos devem assistir ao filme “O Júri”, dirigido por Gary Fleder. O filme é um drama lançado pela Fox Film, que mostra os procedimentos e a realidade de um júri.

Além do filme é feita com os alunos, no laboratório de informática da escola, uma pesquisa sobre o tema proposto para o júri, *Desarmamento*. Os sites que são pesquisados, lidos e analisados pelos alunos são:

www.geocities.com/desarmamentodequem/
www.prolegitimadefesa.org.br
pt.wikipedia.org/wiki/Estatuto_do_Desarmamento
www.armaria.com.br/aquemint.htm
www.abril.com.br/pagina/especialreferendo.shtml
www.desarme.org/armana/publique/

O objetivo da pesquisa sobre o desarmamento é para se conhecer o assunto com mais profundidade para poder criar argumentos para se preparar para o júri simulado, situação essa que rende ao aluno a necessidade de defender seu ponto de vista, de repassar suas idéias, comunicar suas idéias, fazer com que seu interlocutor creia em seus argumentos. Tem que persuadi-lo a mudar de opinião e convencê-lo de que seu ponto de vista é o mais coerente.

Para auxiliar nessa tarefa o aluno terá que elaborar um texto argumentativo. Texto Argumentativo, de acordo com o Manual de Redação da PUCRS, “é o texto em que defendemos uma idéia, opinião ou ponto de vista, uma tese, procurando (por todos os meios) fazer com que nosso ouvinte/leitor aceite-a, creia nela”. Num texto argumentativo, há três componentes: a tese, os argumentos e as estratégias argumentativas. Chama-se a atenção para o fato de que esse é um tipo de texto que geralmente é pedido nas provas de redação de vestibular.

Segundo Garcia (2007), em sua obra “Comunicação em Prosa Moderna”, a estrutura de um texto argumentativo apresenta o seguinte plano-padrão para o que chama de argumentação formal:

1. Proposição (tese): afirmativa suficientemente definida e limitada; não deve conter em si mesma nenhum argumento.
2. Análise da proposição ou tese: definição do sentido da proposição ou de alguns de seus termos, a fim de evitar mal-entendidos.
3. Formulação de argumentos: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos, etc.
4. Conclusão.

Garcia (2007) também apresenta um roteiro para a argumentação informal. Ele fornece quatro estágios:

No primeiro estágio apresenta a **proposição** que tanto pode ser uma opinião, uma declaração ou ainda uma tese.

O segundo estágio é para a **concordância parcial**, o argumentador concordará parcialmente com a proposição. Pode-se introduzir a concordância parcial por meio de expressões como:

“É verdade que em certos casos...”

“É possível que, em certos casos, você tenha razão...”

No terceiro estágio aparece a **contestação** ou **refutação** onde são expostos argumentos contrários à proposição. Nessa fase as provas apresentadas devem ser mais contundentes que as apresentadas a concordância parcial. Pode-se lançar mão dos conectivos *mas, entretanto, embora, porém, todavia, contudo*:

"Mas, por outro lado..."

"Entretanto, na maioria dos casos..."

O argumentador deve também colocar as razões para discordar da proposição.

Nesse momento deve utilizar expressões explicativas como: *porque* ou *pois*:

"Mas, por outro lado...porque..."

"Porém, na maioria dos casos... porque..."

Finalmente, no quarto estágio, o argumentador passa para a **conclusão**, utilizando-se de expressões do tipo: logo, portanto, por conseqüência, ou outra expressão que passe idéia de finalização.

Após esse estudo é proposta a seguinte atividade:

Agora é a sua vez de elaborar um bom texto argumentativo. Elabore-o posicionando-se a favor ou contra o porte de armas pela população ou, ainda defendendo o livre arbítrio.

Para melhor se preparar você poderá terminar de analisar a prova de Vestibular da Unioeste de 2006 por meio do endereço <http://vestibular.unioeste.br/>.

Uma boa estratégia é investigar as provas já aplicadas em vestibulares anteriores para você conhecer a Instituição de Ensino que você pretende prestar seu vestibular.

Conclui se então que a referenciação é uma atividade discursiva e que o processamento textual se dá da variação dos movimentos catafóricos e anafóricos, dos movimentos abruptos, das fusões, das alusões, pois o texto é um universo de relações seqüenciadas. Pode-se perceber também que as expressões referenciais desempenham muitas funções, tais como: indicam os pontos de vista, as direções argumentativas, recategorizam os objetos presentes na memória discursiva, por essa variedade de funções são importantes na progressão textual e na construção do sentido dos textos.

Após a aplicação do presente “Folhas” o aluno foi capaz de articular a seqüência lingüística, transformando-a em um texto. A gramática teve então seu lugar redimensionado na medida em que passou a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos, isso porque ela foi apresentada ao aluno como um mecanismo indispensável da sua atuação sobre o mundo.

Finaliza se este texto lembrando Koch & Elias (2006) que acenam para a importância de se estudarem as expressões referenciais, pois, segundo elas, estas são multifuncionais: indicam pontos de vista, assinalam direções argumentativas, recategorizam objetos discursivos. É fácil de perceber então a importância das formas referenciais na progressão textual e na construção de sentido dos textos, que se produz, ou que se tenta compreender. São elas que estruturam, e são responsáveis pela tessitura do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCIA, Othon M. **Comunicação em Prosa moderna**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vânia M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore V. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 2005.

Manual de Redação da PUCRS. www.pucrs/gpt/argumentativo.php

Unioeste - Prova de Vestibular da Unioeste de 2006.
<http://vestibular.unioeste.br/>

INFERÊNCIAS NA MODALIZAÇÃO: digitais lingüísticas

Reginaldo Nascimento Neto¹

RESUMO: Este artigo pretende investigar a aplicação de inferências na modalização de textos. Parte-se da pressuposição de que cada indivíduo possui pontos de vista fundamentados em sua tradição social e que sua visão de mundo exala-se, explícita ou implicitamente por meio de suas modalizações lingüísticas. Em muitos casos, um texto é considerado como o expositor fiel e imparcial dos fatos por ele descritos, porém, a escolha do léxico empregado ou as insinuações que pode gerar, manipulam tacitamente a compreensão da realidade. Suscitam-se então exemplos de modalização com diversos recursos lingüísticos, após o que, discute-se o conceito de inferência. Aplica-se então a inferência como recurso modalizador no texto: *Recorrendo à gramática: até onde vai o pecado?* A avaliação revela que, por meio de inferências, é possível estabelecer perfis modalizadores diversos, que condicionam o texto ao juízo de valor de quem faz sua versão.

PALAVRAS-CHAVE: modalização, Inferência, texto.

INTRODUÇÃO

Os avançados estudos da Física no campo da ótica humana revelam que um mesmo objeto, observado de ângulos diferentes, produzirá impressões diferentes.

É conhecido pelos estudiosos da psicologia cognitivista um quadro bicromático que funde a imagem de uma mulher idosa encapuzada até a metade da face, com a silhueta de uma jovem que fita o horizonte. Visto por um grupo misto de pessoas, esse quadro provoca, segundo idade, sexo, cultura e geografia, diversidade de percepções. Portanto, também no uso da linguagem, a variedade de percepções que podem surgir sobre um só assunto está atrelada à carga conceitual oriunda da sociedade, educação e costumes. Elementos estes que formam a “lupa” através da qual, os pontos de vista e visões de mundo do indivíduo são cristalizados. Assim, sub-repticiamente, a linguagem maquia, reveste, ou pinta os esquemas mentais que abarcam os princípios conceituais fossilizados do indivíduo. Devido a essa razão, por meio das palavras, o falante tenta persuadir seus interlocutores ao projetar consciente ou inconscientemente que seus juízos de valor são relevantes.

Segundo Bakhtin (2000), os propósitos do falante são refletidos até na construção composicional do enunciado.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas. Não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também na construção composicional. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

A MODALIZAÇÃO

Ao processo pelo qual o significado de uma frase é confeccionado de forma a refletir o julgamento do falante denomina-se de modalização.

Koch (1992) sustenta que, na modalização, certas “marcas” são cunhadas no enunciado de forma que exibem o juízo e visão de mundo do sujeito enunciadador por meio do que diz. Por conseguinte, a modalização é o produto da exteriorização pelo enunciadador da semântica de seus juízos de valor.

A significação que atribui aos fatos é exalada na modalização, pois oriundo de um bojo de conceitos e princípios diretivos, gera-se um “ismo” tácito que normatiza o desenvolvimento e o regimento orgânico coerente do viés sociológico do indivíduo e é revelado na silhueta do discurso.

Neves (2000) menciona a abordagem Ducrotiana quanto à modalização ao referir que há nela um aspecto opositivo, isto é, a descrição dos fatos pode ser objetiva, portanto não submissa à interferência do foro íntimo no discurso do falante, porém, este recorte causa estranheza porque não é possível ao falante deixar de ser ele mesmo no intuito de manifestar perfeita imparcialidade no juízo dos fatos, pois segundo Parret (1986), o sujeito produtor do discurso é um ser de paixões.

O sujeito produtor de discursos, cultura, e de sociedade é um ser de paixões. Seu querer dizer a verdade, sua intenção de comunicação, nas crenças e convicções estão motivadas por sua paixão de conhecer, de viver em comunidade, de criar beleza, de transformar a natureza em um lugar habitável (Parret, 1986, p. 231).

Entende-se então que, em maior ou menor grau, implícita ou explicitamente, a modalização faz-se presente em todos os discursos.

Apresentam-se abaixo as falas de alguns entrevistados sobre como é a vida do trabalhador no Brasil, publicadas por Fraga (1984):

O alfaiate:

“– A vida só dá pano para a manga. É a maior rasgação de seda que existe. Um dia tudo vai bem, outro ela bate o brim. Procurar um lugar ao sol é procurar uma agulha no palheiro. Você fica com as calças na mão anos a fio e no fim te abotoam o paletó.

O padeiro:

“– A vida me deu o bolo quando nasci brasileiro. Tenho que sustentar burro a pão-de-ló lá em Brasília, e sem me queixar senão levo bolacha na cara. A vida não é biscoito.”

O ferramenteiro:

“– Da pá virada, é isso que a vida é. Parece que o mundo tem um parafuso frouxo, a gente senta a enxada em um trabalho decente mas não há recompensa. Em pouco tempo, a gente está no prego.”

Fiscal do Instituto Nacional de pesos e medidas:

“– A vida ficou ruim para mais de metro, nunca dá um quilo certo. Todos sabem que aqui existem dois pesos, duas medidas...”

Escritor:

“– A vida não escreve certo por linhas tortas. Até que eu gostaria de falar bem dela mas ao pé da letra, a vida não é mais que um rascunho, um esboço e roteiros fracos mas mesmo assim eu desejaria uma reedição da vida pois esta aqui que estamos vivendo é apenas sinopse e ponto final.”

Diante dos exemplos dados acima, nota-se de forma descontraída que a modalização é de uso cotidiano.

EXEMPLOS DE MODALIZAÇÃO COM RECURSOS LINGÜÍSTICOS

É também possível inserir modalização, bem como percebê-la em textos, por intermédio, entre outros, dos seguintes elementos lingüísticos:

- I – Adjetivos
- II – Advérbios
- III – Verbos
- IV – Pontuação
- V – Metáforas
- VI – Inferências
- VII – Aumentativos

VIII – Diminutivos

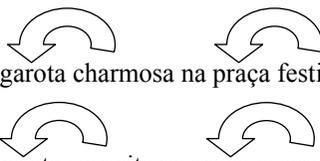
IX – Neologismos

Perceba-se nos exemplos a seguir, como cada um dos elementos acima respectivamente arrolados pode alterar a frase:

“Encontrou-a na praça.”

I – Adjetivo

(I a) – Encontrou-se com uma garota charmosa na praça festiva.



(I b) – Encontrou-se com uma garota suspeita na praça escura.



Em (I a) tece-se um juízo de valor quanto à garota. O uso do adjetivo *charmosa* revela a opinião do falante sobre seu paradigma de beleza de encontro.

Quanto à praça *festiva*, o adjetivo em evidência oferece uma idéia de movimento, luzes, cores, música e a relação entre esses dois adjetivos (*charmosa*, *festiva*) reveste a frase com a intencionalidade de demonstrar alegria. No entanto, a substituição pelos adjetivos *suspeita* e *escura* em (I b) faz emergir a pretensão do locutor em dar um quê de sinistro ao fato.

II – Advérbios

(II a) – Furtivamente encontrou-se com ela na praça.

(II b) – Despudoradamente, encontrou-se com a garota na praça.

Ao se empregar o advérbio *furtivamente* na frase, suscita-se a inferência de que há algo de proibido nas intenções que motivam o encontro referido, ou seja, é um encontro que, por alguma razão, é vergonhoso; porém, em (II b), o advérbio *despudoradamente* insinua que, a despeito de supostamente haver motivos que caracterizam esse encontro como vergonhoso, o sujeito da oração menospreza os conceitos e opiniões do público e coloca-se acima de tais modos de pensar sociais.

III – Verbo

(III a) – Chocou-se com a garota na praça.

(III b) – Afrontou-a na praça.

Em (III a), o verbo empregado *chocar-se* sugere uma ação impulsiva e inesperada que acontece por acaso, ou seja, sem prévia programação. Tenta também exagerar o modo súbito do encontro ao usar o verbo de modo figurativo e hiperbólico. Já em (III b), o verbo *afrontar-se* determina que o encontro foi hostil e intencional, exalando a idéia de duelo ou adversidade.

Daí infere-se que os indivíduos envolvidos no episódio descrito pela frase participam mutuamente desse sentimento de antagonismo.

IV – Pontuação

(IV a) – Na praça, encontrou-se com a garota.

(IV b) – Encontrou-a na praça...

A anteposição do adjunto adverbial de lugar: *a praça*, em (IV a) separado por uma vírgula, além de produzir uma pausa, prioriza o lugar onde o relato frásico ocorre. Igualmente, em (IV b), o emprego de reticências (...) pressupõe uma ironia ou que algo mais aconteceu e, propositalmente se oculta por razões incógnitas. Essa insinuação é modalizada pelo uso das reticências.

V – Metáfora

(V a) – Sob o chapéu dos manacás, imantaram-se.

(V b) – Colidiu com ela a despeito da amplitude daquele tabuleiro com bancos e árvores borrifados pelo chafariz.

No exemplo (V a), a metáfora: *sob o chapéu dos manacás* supõe que, em função do ambiente arbóreo e natural da praça, o romantismo contagia o casal apresentado pela frase que se atraíam apaixonadamente. Perellman (1997) assegura que o uso de metáforas constitui-se numa forma argumentativa de “expressão da modalização. A analogia e a metáfora são instrumentos graças aos quais nos expressamos, comunicamos nossos pensamentos e procuramos exercer uma ação sobre outrem. É normal que para cumprirem essa função de maneira eficaz, convém adaptá-las todas as vezes ao objetivo perseguido.” (Perellman, 1997).

Lacoff e Johnson (2002) também alegam que nós “que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e ação. Nosso sistema conceitual ordinário em termos do qual não só pensamos mas agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.” Portanto, a frase sugere também o contato físico, quer por abraço, beijo ou outra carícia.

Em contraposição à modalização efetivada em (V a), (V b) traz uma noção de que houve casualidade no encontro informado pela frase. Na coincidência não é possível determinar se foi desagradável ou não o encontro.

VI – Inferência

Antes de evidenciar como as inferências atuam no processo de modalização, cumpre considerar resumidamente como se dá o fenômeno da inferenciação.

Vale afirmar que a língua, por si só, não dá conta de referenciar imaneamente todos os significados comunicados por meio dela. Isto implica dizer que a comunicação não ocorre por meio unicamente de habilidades lingüísticas, pois não é autônoma. (Marcuschi, 2000; Lakoff, 1977)

Assim, embora tenha trazido grandes contribuições, Bloomfield (1963) equivocou-se ao afirmar que estudar a linguagem delimita-se à dimensão semiótica oral: “(...) na fala humana, sons diferentes têm significados diferentes. Estudar esta coordenação de certos sons com certos significados é estudar a linguagem.” (BLOOMFIELD, 1961, 27)

Labov (1994) percebeu a esfera mais profunda da linguagem ao considerar que não é correto centrar-se no que seja estritamente lingüístico se se quer explicar que forças agem na língua. Ele afirma que o “modo como a língua está inserida na sociedade deve ser considerado, pois, muitos fenômenos aparentemente aleatórios são explicados de forma bastante óbvia.”

Conforme Damke (1992), nota-se que a linguagem é o resultante do entrelaçamento mútuo da estrutura, do ato ilocutório e da finalidade social.

Damke (1992) reconhece que o termo linguagem é mais bem empregado que língua ao afirmar que “a língua só existe quando dentro de um fato social” o que lhe concede fôlego de vida e vem à existência, portanto, permite-se implicar que a língua só existe quando em uso:

“A língua/linguagem, no seu aspecto social, é o elemento indispensável para a comunicação e interação dos indivíduos dentro de seu grupo. Deduz-se que a língua não existe em si só, não pode pois, ser definida simples e unicamente como um código de sinais. A língua/linguagem somente existe e se realiza de fato em situações sociais.” (DAMKE, 1992, 21)

Nessa perspectiva, compreende-se que é impossível à

língua/linguagem, dissociada dos contextos sociais nos quais ela está inserida, ser plenamente significativa, pois há vãos lingüísticos que não podem ser totalmente preenchidos pela língua. Daí requer-se um sistema capaz de suprir tais lacunas e gerar significação.

Dada essa deficiência da língua de, por si só, completar significativamente as fissuras da comunicação, o cérebro humano, que possui propriedades capazes de preencher as lacunas lingüísticas, compensa essa inaptidão completando-lhes os vácuos por meio de comparações com formas e significados previamente conhecidos, Isto é, o cérebro preenche a informação que falta segundo o modelo que lhe é conhecido.

Haja vista essa capacidade inerente do cérebro em preencher vazios de significado, Peirce (2005) manifesta que “tudo aquilo que for totalmente incomparável a alguma outra coisa é totalmente inexplicável porque a explicação consiste em colocar as coisas sob leis gerais ou sob classes naturais.”

Assim, Peirce (2005) acredita que o significado para o cérebro humano consiste num sistema de representações associativas a ele familiares, quando afirma que:

Finalmente, nenhum pensamento presente concreto tem significado algum, valor intelectual algum, pois estes residem não naquilo que é realmente pensado mas naquilo a que este pensamento pode ser conectado numa representação através de pensamentos subseqüentes de forma que o significado de um pensamento é, ao mesmo tempo, algo virtual. (PEIRCE, 2005, p.272).

Daniel J. Kurland(2000) define inferência como uma leitura de intenções ao expressar que “Inferência é um processo mental pelo qual chegamos a uma conclusão baseados em evidência específica.”

Ratcliff(1992) refere-se à inferência como “alguma peça de informação que não é explicitamente declarada em um texto”, mas, Beaugrande e Dressler (1981) é que exibem a inferência como “operações mentais que consistem em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas e descontinuidades em um mundo textual.”

(VI a) – Como quem apenas passeava, ele foi à praça. A garota estava lá.

(VI b) – Entre tantas praças para descansar, foi justamente naquela... A garota também...

A inferência de (VI a) patrocina o pensamento de que, embora o sujeito da frase quisesse forjar a intenção mera e única de passeio, isso não era verdadeiro, pois pretendeu intencionalmente ir à praça, pois a garota que lá estava era o real motivo de seu interesse.

Em (VI b) infere-se que houve uma coincidência desagradável nesse encontro, a linguagem metafórica insinua suavemente que não era um descanso encontrar a garota. Dá-se a impressão de que as probabilidades de não encontrá-la ali estavam a favor do sujeito da oração, porém, dada sua má sorte, encontrou-a.

Percebe-se que o encontro era evitado por um ou ambos os indivíduos arrolados no exemplo, mas aconteceu.

VII – Aumentativo

(VII a) – Encontrou uma garota loiraça na praça.

(VII b) – Encontrou-se com uma “negona” na praça.

O aumentativo *loiraça* pressupõe por parte do falante, uma beleza descomunal e modaliza a frase sugerindo que o falante aprecia loiras, ou seja, para ele, aquela loira em especial era muito bonita. Também impõe um discurso machista de “coisificação” da mulher, pois achou uma *loiraça* como quem acha algum objeto ao acaso.

No entanto, o aumentativo corrompido do adjetivo *negra* pressupõe prática ou ideologia racista expressando sub-repticiamente sua impressão de que o padrão de beleza é o americanizado.

VIII – Diminutivos

(VIII a) – Ele encontrou-se com uma garotinha na praça.

(VIII b) – Ele encontrou-se com uma mulherzinha na praça.

O diminutivo da palavra *garota* em VIII a. modaliza o termo com carga etária impregnando nele o efeito de que a garota é tenra de idade. As inferências, neste caso, podem ser muitas. Entre outras, pode-se entender a intenção do falante de condenar o fato de que o sujeito da oração é bem mais velho que ela, ou de que ela seja uma criança, portanto, está iludida. Também se pode entender que de repente ele estava na companhia de uma criança. Mas em (VIII b) o diminutivo *mulherzinha* assume caráter pejorativo modalizando negativamente os aspectos morais ou comportamentais da garota.

IX – Neologismos

(IX a) – Encontrou-se com uma “pitachu” na praça.

(IX b) – Encontrou-se com uma “tetém” na praça.

O neologismo *pitachu* como *mocréia*, *baranga* embora não presente no dicionário Aurélio, sugere estética negativa. Já o tautossilabismo *tetém*, como em *fafá*, *gigi*, *lili*, entre outros, traz a idéia de proximidade, afetividade e atribui caráter de gentileza, charme, delicadeza. O conceito de delgado que a repetição do “i” ou “e” gera impõe uma imagem de mulher esbelta, portanto, segundo os padrões midiáticos de beleza, bonita.

AS INFERÊNCIAS

Se “a linguagem oral é a roupa dos pensamentos” conforme afirmou Samuel Johnson, então ela é uma foto ou gráfico da organização das idéias do falante, porém é também uma fachada, máscara eufêmica ou ampliadora das reais intenções do emissor.

No entanto, a linguagem oferece ao atento receptor, instrumentos capazes de expor fissuras na representação do pensamento e permite a interpretação de implícitos presentes nas entrelinhas do falante expondo-lhe as reais intenções, portanto, no estudo das inferências, pode-se localizar por trás das palavras um profícuo campo de estudo sociológico.

No processo interpretativo, é fundamental despir o pensamento de sua roupagem lingüística, pois freqüentemente a mensagem vem disfarçada intencional ou inconscientemente na tentativa de inserir fachadas nos atores sociais.

Uma esfera sublime da linguagem oral é a inferência.

O modelo estrutural da teoria da comunicação de Jakobson (1969) dá relevância ao campo do contexto. Já Malmberg (1969) aplica esse modelo da informação na comunicação verbal humana ao considerar na representação do código, signos armazenados na mente ou elementos extralingüísticos.

No modelo estrutural da comunicação de Jakobson, Silva (1972) desmembra o código em sub-códigos denominados de ruídos ideológicos.

Os elementos do universo extralingüístico na comunicação imbricam-se para cristalizar o vasto foco de estudo de três vertentes da Lingüística: a Sociolingüística, a Etnolingüística e a Psicolingüística.

Interessa a estas três ramificações da Lingüística descobrir se a linguagem influencia o pensamento e o comportamento de um indivíduo e da sociedade e sistematizar essa influência.

A língua nos precede e, conforme assevera Sapir (1930): “É uma ilusão imaginar que alguém se ajuste à realidade essencialmente sem o uso da linguagem (...) o mundo real é, em grande extensão, construído inconscientemente nos hábitos de linguagem de diferentes grupos sociais”.

Calvet (2002) declara que a linguagem e a sociedade são inseparáveis pois “as línguas não existem sem as pessoas que as falam.”

Assim, o comportamento social é susceptível à inferência e repleto de ações dissuasivas e artifícios cujos motivos são lançar luz favorável sobre o ator social que busca a aprovação da sociedade, pois, segundo Durkheim (1978), “viver em sociedade significa existir sob a dominação da lógica social”.

Goffman (2002) declara que, em sociedade, um indivíduo “tenta controlar a impressão dos outros” sobre si e apresenta um estratagema usado pelos outros como defesa nesse processo de teatralização da vida real: um confronto entre o que fala e o que infere. Um indivíduo tenta então, esconder-se nas sombras ou penumbras produzidas pelas luzes de suas palavras. Assim segundo Goffman, “esse palco é um ciclo de encobrimentos e descobrimentos.”

Não resta dúvida de que a linguagem é um instrumento por excelência na construção das máscaras sociais. Além das intenções do falante, no estudo das inferências, pode-se localizar por trás das palavras um profícuo campo de estudo.

No Processo interpretativo, é fundamental despir o pensamento de sua roupagem lingüística retirando as capas da linguagem que são usadas para embrulhá-lo.

Koch (2006) participa do pensamento de que ler inferências é fugir da manipulação quando declara:

Ainda mais: no momento em que o educando se tornar capaz de descobrir tudo aquilo que se encontra, de algum modo, implicitado no texto, em seus mais diversos níveis de significação, ser-lhe-á mais fácil fugir à manipulação, ou seja, reconhecer as manobras discursivas realizadas pelo produtor com intuito de conduzi-lo a uma determinada interpretação ou obter dele determinados tipos de comportamento. (KOCH, 2006, p. 160)

Como roupas, a linguagem deve de fato, ser adequada ao tempo e a cada sociedade, mas o real propósito da linguagem deve ser comunicar e compreender explícita ou implicitamente mensagens que retratam e/ou moldam os condicionamentos sociais. Cabe ao receptor desnudar a mensagem, fazendo uma espécie de sondagem interpretativa não só dos elementos lingüísticos bem como os extralingüísticos para o descortinamento das causas e conseqüências do processo comunicativo.

Despir a mensagem das palavras é também uma proposta feita por Frege ao escrever para Husserl em 1906: “*A tarefa essencial do lógico consiste em libertar-se da linguagem.*” (FREGE, 1906).

Foucault (1966) expressa:

Nós, homens, descobrimos tudo o que está oculto nas montanhas por meio de sinais e correspondências exteriores; e é assim que encontramos todas as propriedades das ervas e tudo o que está nas pedras; isso lhe é revelado pro sinais correspondentes. (FOUCAULT, 1966).

MODALIZANDO O TEXTO

Usa-se como corpus deste artigo o texto: *Recorrendo à gramática: até onde vai o pecado?* Aplica-se ao texto matriz uma modalização por meio de inferências. A modalização do texto será analisada na seqüência dos parágrafos a partir de seu título.

Recorrendo à gramática: até onde vai o pecado?

Tornou-se consenso entre os estudiosos da linguagem a necessidade de se repensar a utilização que se faz da gramática tradicional no ensino da língua portuguesa. Entre os pontos mais questionáveis está a postura de certos professores que vêm o ensino da língua portuguesa como a pura e simples transmissão da gramática pela gramática.

Ao discutir o papel da escola, Pessoa lembra que a criança vai para a escola por volta dos sete anos já sendo um falante competente em maior ou menor grau, “*o que significa não se uma tarefa da escola ensiná-la a falar o Português*” (PESSOA, 1986, p. 11).

A autora observa que uma dada comunidade serve-se de várias formas de registro de sua língua, e que o termo gramática pode significar aquele conjunto de regras que o falante de fato apreendeu. Segundo Possenti, “*pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades*” (POSSENTI, 1985, p. 32).

O ensino da língua portuguesa deve, portanto, considerar os vários dialetos que congregam o universo lingüístico de uma comunidade, de tal forma que as atividades de ensino oportunizem aos alunos o domínio do dialeto padrão, “*sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social*”. (POSSENTI, 1984, p. 46).

O que se disse acima retrata um profissional que sabe dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação bem como os conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua. As descrições dos fatos lingüísticos não devem, entretanto, tomar o quadro de regras feito pela gramática nem mesmo as teorias lingüísticas

como o fim maior do ensino, já que o papel da escola é o de formação do indivíduo.

A gramática tradicional tem um caráter normativo e prescritivo, e como tal precisa ser considerada. Mas a classificação dos fatos lingüísticos e o trabalho com a nomenclatura devem conciliar-se com a devida reflexão sobre o funcionamento da língua. O trabalho com a nomenclatura deve ser repassado como um dado útil a ser manobrado diante dos propósitos comunicativos.

Os falantes realizam enunciados em meio a situações concretas de interação, que envolvem um quem diz (locutor) algo para quem (alocutário), com que finalidade, operando com e sobre as formas lingüísticas, e impulsionando significados que emolduram e reorientam o desenvolvimento do discurso. É de suma importância que esse processo de interação também seja reconhecido quando do trabalho com a sala de aula, inserindo, desta feita, o nível pragmático como fator de análise.

Texto Modalizado:

Muleta *sine qua non*: quais os limites da dependência?

Não é necessário ser um experto em lingüística para perceber que algo tem de ser feito, pois a gramática tradicional enquanto médica é excelente cozinheira.

Entre os pontos mais recalcitrantes está o dogma de certos docentes de que, em analogia à gramática, fofinho de porco é tomada e martelo é só estimulante muscular.

Ao procurar uma utilidade para a escola, Pessoa (1986) – *nome próprio* – lembra que ao ingressar regularmente na 1ª série, o aluno já faz o professor de português calcular se é possível com somente uma camada de fita crepe arrefecer ou abafar a tagarelice ininterrupta dos locutores mirins.

Diante desse fato, a linha do contrato de prestação de serviços escolares relativa ao encargo de ensinar a falar português exala cheiro de removedor ou passou a usar uma grinalda de *Carbex*.

A autora observa que as pessoas – *agora no plural* – de uma dada comunidade legislam sobre o registro de sua língua entendendo gramática apenas como eco de suas práticas comunicativas. Portanto, a semântica do termo gramática é relativa e designa apenas um forte “*sim senhor*”.

Segundo Possenti (1985), “pelo conhecimento não consciente, em geral, de tais regras, o falante sabe sua língua, pelo menos uma ou algumas de suas variedades” (POSSENTI, 1985, p. 32).

O ensino da Flor do Lácio deve, portanto considerar as várias pétalas lingüísticas das comunidades, de tal forma que o aluno aprenda português padrão sem ostentá-lo às custas do constrangimento dos modos de falar predominantes entre os seus.

Onde se acharão profissionais destros com a língua tanto em circunstâncias discursivas interacionais quanto em conceitos e metalinguagem?

Precisa-se daqueles que compreendam que os fenômenos da linguagem não são criminosos para serem trancados em uma cela gramatical e vêem o indivíduo social como foco da escola ao invés da norma ortodoxa.

A hora é mais importante do que o relógio, portanto o indivíduo é mais importante que o instrumento.

A gramática tradicional, cortaram-lhe as orelhas, engessaram-lhe as pernas e vestiram-na com uma jaqueta de general, e como tal precisa ser considerada, mas, a classificação dos fatos lingüísticos e a nomenclatura estabelecida devem sentar-se à mesa de negociações.

A nomenclatura tem que “servir” para “servir”. Os instrumentos da nomenclatura devem ser usados para otimizar o desempenho comunicativo.

Os falantes usam formas lingüísticas convencionais. Porém, dentro de contextos que envolvem quem diz o que, a quem, para quê.

Essa interação dinamiza o discurso reciprocamente. Portanto, o processo de interação comunicativa deve estar na lâmina laboratorial da sala de aula como importante fator de análise do nível pragmático.

ANÁLISE

Título: Muleta *sine qua non*: quais os limites da dependência?

O título compara o ato de depender da gramática ao uso de muletas, portanto, deve acontecer em caso de necessidade apenas. A expressão latina *sine qua non* refere-se à condição sem a qual não é possível uma dada ação.

Os dois pontos abrem espaço para a pergunta: quais os limites da dependência?

O título retrata que a gramática deve ser uma nomenclatura que viabilize o processo pragmático, pois o processo interativo é mais importante que a norma do como dizer. Infere-se que estabelecer a linha divisória entre obediência e escravidão é vital à relação da gramática tradicional com as interações comunicativas.

(1) Não é necessário ser um experto em lingüística para perceber que algo tem de ser feito, pois a gramática tradicional enquanto médica é excelente cozinheira.

No parágrafo acima, infere-se que qualquer pessoa, mesmo leiga consegue perceber que há algo errado quanto ao uso que se faz da gramática

em sala de aula. Com a expressão *enquanto médica é excelente cozinheira* faz inferir que a gramática tradicional é empregada com a função errada e faz mal o que se propõe a fazer.

(2) Entre os pontos mais recalcitrantes está o dogma de certos docentes de que, em analogia à gramática, focinho de porco é tomada e martelo é só estimulante muscular.

No parágrafo (2), infere-se que o uso teimoso e equivocado da gramática tradicional não se baseia em fundamentações lógicas e comprovadas. Na mente de alguns professores arcaicos, a gramática tem de ser aplicada mesmo sem utilidade ou a despeito dela.

(3) Ao procurar uma utilidade para a escola, Pessoa (1986) – *nome próprio* – lembra que ao ingressar regularmente na 1ª série, o aluno já faz o professor de português calcular se é possível com somente uma camada de fita crepe arrefecer ou abafar a tagarelice ininterrupta dos locutores mirins.

No trecho acima, um modalizador tenta fazer inferir que, nos moldes em que está, não é facilmente perceptível nem para técnicos da área para que serve a escola. Com a inserção dos parênteses após o nome da autora, propõe-se a inferência de que a opinião da pesquisadora é igual à das pessoas em geral. Também quando menciona o ingresso regular na 1ª série, infere-se que o aluno é uma criança por volta dos sete anos de idade, portanto, na idade certa e convencional ao ingresso na escola. Já em *fez o professor de português calcular...* infere-se que o professor de português deve ser dotado de outros conhecimentos além da gramática, necessários ao domínio da convivência social. Com a menção de *fita crepe* – uma fita adesiva empregada para lacrar a abertura ou tampas de caixas de papelão – pretende-se inferir que ela também sirva para vedar a boca dessas crianças que falam muito, o que evidencia que já possuem a habilidade de falar português em nível pragmático.

É possível inferir que o modalizador tem uma visão estressada do ambiente da sala de aula bem como que é impaciente embora se contenha a despeito de sua ânsia por uma sala com crianças menos ruidosas.

(4) Diante desse fato, a linha do contrato de prestação de serviços escolares relativa ao encargo de ensinar a falar português exala cheiro de removedor ou passou a usar uma grinalda de *Carbex*.

No extrato (4) infere-se que foi automaticamente retirado das funções da escola ensinar a falar, pois a criança já chega dotada dessa

competência, portanto foi apagada do contrato, é isso que se infere com o exalar cheiro de removedor. Assim, deve-se passar corretivo nessa função pois, de fato, ela não pertence à escola.

(5) A autora observa que as pessoas – *agora no plural* – de uma dada comunidade legislam sobre o registro de sua língua entendendo gramática apenas como eco de suas práticas comunicativas. Portanto, a semântica do termo gramática é relativa e designa apenas um forte “*sim senhor*”.

Pode-se perceber que de acordo com o trecho acima a inferência pretende mostrar que o importante para as pessoas é fazerem-se entender em conformidade com o contexto social. Correto é, segundo eles, que a gramática deve adequar-se às práticas lingüísticas da comunidade. Possenti alega que sem aprender regras o falante sabe falar.

(6) O ensino da Flor do Lácio deve portanto considerar as várias pétalas lingüísticas das comunidades, de tal forma que o aluno aprenda português padrão sem ostentá-lo às custas do constrangimento dos modos de falar predominantes entre os seus.

O ensino de português deve respeitar as variedades da língua portuguesa.

(7) Onde se acharão profissionais destros com a língua tanto em circunstâncias discursivas interacionais quanto em conceitos e metalinguagem?

Precisa-se daqueles que compreendam que os fenômenos da linguagem não são criminosos para serem trancados em uma cela gramatical e vêm o indivíduo social como foco da escola ao invés da norma ortodoxa.

São escassos os professores que dominam a prática pragmática e descritiva da língua, além do que são importantes os que valorizam o indivíduo mais que a gramática e garantem liberdade comunicativa dentro dos trilhos da norma de forma não rígida.

(8) A hora é mais importante do que o relógio, portanto o indivíduo é mais importante que o instrumento.

A gramática tradicional, cortaram-lhe as orelhas, engessaram-lhe as pernas e vestiram-na com uma jaqueta de general, e como tal precisa ser considerada, mas, a classificação dos fatos lingüísticos e a nomenclatura estabelecida devem sentar-se à mesa de negociações.

Com a expressão *cortaram-lhe as orelhas...* infere-se que a gramática tradicional não aceita nem perceber os novos usos pragmáticos da língua. Em *engessaram-lhe as pernas*, implica-se que ela é inflexível com relação à inserção de novos usos da linguagem e suas variações conforme contextos e intenções discursivas. Por *jaqueta de general* implica-se que a gramática alcançou uma hierarquia de normatização, por isso deve ser, a fim de manter a comunicabilidade padrão entre os falantes, respeitada. Porém, deve normatizar democraticamente o uso corrente da linguagem adequando-se às evoluções lingüísticas.

(9) A nomenclatura tem que “servir” para “servir”. Os instrumentos da nomenclatura devem ser usados para otimizar o desempenho comunicativo.

Os falantes usam formas lingüísticas convencionais. Porém, dentro de contextos que envolvem quem diz o que, a quem, para quê.

Essa interação dinamiza o discurso reciprocamente. Portanto, o processo de interação comunicativa deve estar na lâmina laboratorial da sala de aula como importante fator de análise do nível pragmático.

No trecho acima (9) deduz-se que a força da gramática está justamente no fator de que ela deve ser útil e estar presente para facilitar a comunicação clara e objetiva entre os interlocutores da língua. Também se infere que é importante que na sala de aula estude-se o módulo pragmático imbricado com o gramático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se ponderar sobre a tessitura de raciocínios acima focalizada, chega-se à ilação de que no uso da linguagem, os indivíduos fazem apologia a seus conceitos e juízos de valor, quer implícita ou explicitamente por meio da modalização. Portanto, o discurso contém incrustado em si toda a gama de princípios tácitos acumulados a partir de seu processo de socialização que, acumulados, transbordam pelas fissuras lingüísticas e emolduram reflexos conceituais coerentes com sua visão de mundo.

Por conseguinte, cabe ao interessado em libertar-se da manipulação retórica, que faz proselitismo da ótica do falante, conhecer os instrumentos que podem modalizar esses discursos com o propósito de desnudar as reais implicações e motivações que subjazem à fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- BERGER, Peter. LUCKMAN, Thomas. *A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do conhecimento*. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FRAGA, José Guaraci. *Punidos Venceremos*. 3ª ed. Porto Alegre: Tchê, 1984.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1966.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. *Revista Veredas. V6 Nr1 p. 43. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa*. Minas Gerais.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *O ensino da gramática*. Revista O foco – Lingüística e ensino de línguas, 2001.
- PERELMAN, Chain; OLBRECHET, Tyteca, Lucie. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins fontes, 1996.
- PERINI, Mário A. *A gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 2005.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

NOTAS

¹ Discente pós-graduando Stricto Sensu em Letras – área de concentração em Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus Cascavel (nadyneu@bol.com.br) sob orientação do professor Ciro Damke (ccpl_mcrunioeste.br), doutor em sociolinguística e dialetologia pela Universidade Ruprecht Karls de Heidelberg URKH – Alemanha.

ONDE ESTÁ A CIDADANIA EM *CIDADE DE DEUS*?

Salette Paulina Machado Sirino¹

INTRODUÇÃO

O filme *Cidade de Deus* (2002), de Fernando Meirelles e Kátia Lund, produzido a partir da obra literária *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins, possibilita diversas leituras, entre elas: o estudo do narrador, ponto de vista, conteúdo histórico, temáticas relacionadas à política, educação, violência, fome, opressão, alienação, entre outros. Contudo, pretende-se demonstrar com o referido filme, o estudo da temática cidadania.

Apesar das diferentes definições do conceito de cidadania, ainda permanece o seu caráter público, originário da sociedade grega antiga, de que só é possível ser cidadão em sociedade e somente se pode viver em sociedade com o equilíbrio entre direitos e deveres, entre os interesses individuais e públicos.

Nessa perspectiva, o educador pode trabalhar com *Cidadania, Classe Social e Status* (1967)² de Thomas Marshall e com *Cidadania, Cultura e Poder* (2002), de Paulo Meksenas visando à articulação do tema cidadania e o filme *Cidade de Deus*, para promover o diálogo e o debate, possibilitando aos educandos o despertar do senso crítico e a construção do conhecimento sobre os conceitos de direitos e deveres inerentes à cidadania.

Segundo Marshall (1967), a teoria liberal moderna de cidadania fundamenta-se na crença de que o bem-estar e a igualdade constituem-se em pré-requisitos indispensáveis ao pleno exercício da individualidade e da liberdade. A necessidade de justiça social dos trabalhadores veio de encontro aos conceitos liberais de igualdade de oportunidades. Essa teoria foi construída a partir das lutas históricas dos trabalhadores por emprego e pelos direitos de proteção ao trabalho.

E é esse caráter de conquista de direitos que permeia a história da humanidade, quer seja direito de natureza civil, política ou social. Thomas Marshall é considerado o pai do conceito de cidadania. Em 1949, propôs a primeira teoria sociológica de cidadania e desenvolveu os direitos e obrigações inerentes à condição de cidadão, inspirado pela realidade britânica da época, especialmente, no conflito frontal entre capitalismo e igualdade, o que gerou o conceito de cidadania, enquanto direito a ter direitos, bem como a concepção de cidadania a partir de três momentos: civil, política e social.

Segundo Marshall (1967) a *cidadania civil* atribui aos indivíduos uma série de direitos de liberdade: a liberdade física; a liberdade de

pensamento e religião; a liberdade de expressão ou de palavra e de culto; o direito de possuir a título de proprietário e de contratar; o direito a prestações do sistema judiciário com base no princípio da igualdade de todos perante a lei. A *cidadania política* se desenvolveu no século XIX e refletiu, pelo menos em parte, as reivindicações políticas das classes subalternas. Ela consiste no direito dos cidadãos de participarem do exercício do poder político como membros dos órgãos investidos de autoridade ou como eleitores de tais órgãos. A *cidadania social* se afirmou no curso do século XX e consiste no direito a um grau de educação, de bem estar e de segurança social adequado aos padrões prevalentes no interior da comunidade política. As instituições mais diretamente vinculadas a estes aspectos da cidadania são: o sistema escolar e os serviços sociais (saúde, moradia, pensões, seguros, etc.).

A teoria liberal moderna de cidadania brasileira é fundamentada nas concepções acima descritas, embora o conceito de cidadania seja amplo e abrangente tanto em aspectos individuais quanto coletivos, o pressuposto é de que haja a liberdade e a autonomia dos indivíduos num sistema de mercado, em que o Estado tem que garantir o controle de tais pressupostos. Pode-se questionar se, no Brasil, o exercício da cidadania embasada nesta teoria, ocorre na prática, se o Estado realmente cumpre o seu papel de garantir o bem comum e se atende às necessidades sociais a ele designadas.

A concepção de cidadania definida pelo Estado, ainda se fundamenta nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, em que a própria organização política, histórica e social brasileira a torna impossível, haja vista as grandes desigualdades e os problemas sociais brasileiros. O Estado, por sua vez, na forma como se organiza, objetivando uma cidadania melhor, acaba por propor e criar políticas sociais que não levam em conta o cotidiano e a construção de uma cidadania crítica, participativa e de qualidade.

Paulo Meksenas³ (2002) desenvolve um estudo aprimorado sobre o conceito cidadania, buscando entender as peculiaridades da vida dos direitos e da cidadania no Brasil. Meksenas diz que Hegel, Marx, Gramsci e Habermas mostram a complexidade e a riqueza do conceito de sociedade civil, cuja sociedade para eles é constituída por espaços contraditórios que oscilam no pêndulo formado pelos extremos da regulação e emancipação social. E ainda, Meksenas reflete sobre a cidadania de classe ocorrida no Brasil entre 1985 e 2000, a qual resultou no confronto da sociedade civil contra o Estado - esse período consolida o poder institucional da comunicação com a intenção de articular o espaço substituinte à sociedade civil.

Formado pelas grandes empresas que monopolizam os canais de informação por meio da mídia audiovisual e escrita, o poder institucional da comunicação incorporou o debate, as pesquisas de opinião e as denúncias da violação dos direitos como ingredientes dos produtos culturais oferecidos aos seus telespectadores, ouvintes, leitores, internautas. O esforço dessa mudança consistiu em remeter a formação da opinião pública à esfera da intimidade, em substituição à participação política na esfera pública. (MEKSENAS, 2002, p. 181).

O autor chama a atenção para o fato de que à medida em que a mídia apareceu de forma a dar uma coloração progressista, a organização de fóruns e debates públicos foi diminuindo. Isso possibilita a crescente manipulação que o poder institucional da comunicação exerce sobre temas que emergem da sociedade civil.

Na constatação desse processo Oliveira afirma: “A comunicação midiática transformou-se em substituto da política. Opera uma exclusão da fala dos contestantes que é mortal para a formação de uma arena pública, de uma esfera pública” (1988:217). Belloni acrescenta: “A idéia (e os ideais) de cidadania tendem a ‘dissolver-se no ar’ em elementos afetivos, rituais míticos, construídos pelo discurso da mídia audiovisual” (1995:24). (MEKSENAS, 2002, p. 182).

O autor referencia a fala de Oliveira e Belloni para afirmar a força que o poder institucional da comunicação propicia ao poder Executivo em relação à sociedade civil. O audiovisual tem influência sobre as pessoas, quer seja pelo poder institucional da comunicação quer seja pelo poder privado ou popular da comunicação. A televisão por meio de seus programas jornalísticos e de entretenimento chega diariamente à casa da população brasileira e passa de forma direta ou indireta a ideologia de seus organizadores.

O trabalho educativo com o Cinema Brasileiro pode promover momentos de análise, crítica, enfim de conhecimentos sobre determinado audiovisual (cinema), que por consequência dará base para que o aluno tenha condições de ter um olhar crítico sobre outros audiovisuais (rádio, televisão).

CIDADE DE DEUS

Estudando *Cidade de Deus*⁴ (2002), de Fernando Meirelles, percebe-se que o diretor desenvolveu uma estética que pode ser assimilada aos padrões de Martin Scorsese, um dos primeiros cineastas com formação acadêmica dos Estados Unidos e que é considerado como um dos precursores do Cinema Independente⁵ daquele país, uma vez que seus filmes estão fora dos padrões estéticos e econômicos do “Cinema Indústria” de *Hollywood*.

O filme *Cidade de Deus* evidencia o desamparo social e o crescimento do crime como um grave problema social de ordem política - Cidade de Deus é uma favela do Rio de Janeiro onde a criminalidade cresceu desordenadamente, sem controle do governo. O referido filme traz como personagem principal Buscapé, um jovem pobre e negro, que consegue escapar da criminalidade, tornando-se um fotógrafo. Tal discurso fílmico mostra ainda o descaso com os direitos da criança e do adolescente na referida favela.

Paulo Lins, autor do romance *Cidade de Deus*, estudou literatura e português na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Teve participação, no começo da década de 1980, no movimento de poesia independente do grupo Cooperativa de Poetas. Escreveu alguns poemas e publicou o livro de poesias *Sobre o sol* (1986). Obteve bolsa de iniciação científica do CNPq para auxiliar o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a criminalidade na favela Cidade de Deus, onde morava desde os oito anos.

Nos anos 60, a família de Paulo Lins, devido a uma enchente no centro do Rio de Janeiro, foi viver no conjunto habitacional Cidade de Deus, onde Lins presenciou o surgimento e o crescimento do tráfico de drogas. Escreveu seu romance baseado nas entrevistas que fez por ocasião de sua iniciação científica. Mostra a comunidade como personagem central. Em três capítulos apresenta as décadas de 60, 70 e 80.

O filme *Cidade de Deus*, dirigido por Fernando Meirelles e co-dirigido por Kátia Lund, tem cento e trinta e cinco minutos de duração. Attingiu aproximadamente quatro milhões de espectadores no Brasil. Ficou cerca de um ano em cartaz nos Estados Unidos e foi indicado ao Oscar de 2004 em quatro categorias: roteiro adaptado, fotografia, montagem, diretor.

Fernando Meirelles foi audacioso ao fazer um filme sobre o lado certo da vida errada, o lado marginal, no sentido de pessoas que estão à margem da sociedade, justamente porque correu o risco de seu filme não ser aceito pelos espectadores brasileiros tão acostumados aos filmes *hollywoodianos* e, também, porque geralmente as pessoas não querem ver o que não lhes agrada, especificamente, as tragédias econômicas, sociais e culturais de seu povo.

Mas, por utilizar uma estética pop, por um trabalho de *marketing*, por uma conscientização das pessoas ou por outros tantos motivos, *Cidade de Deus* fez sucesso e trouxe consigo a discussão sobre os seres humanos que crescem na favela, largados à própria sorte e que, sem possibilidade de um futuro dentro da sociedade “justa”, acabam por serem envolvidos no mundo da criminalidade. Fez com que as pessoas olhassem para crianças com escopetas, pistolas e outras armas na mão quando na verdade deveriam estar na escola E, fazendo uma analogia com o que Euclides da Cunha relata em *Os Sertões – Campanha de Canudos*, que o povo de Canudos deveria ter sido tratado à cartilha e não a balas, percebe-se também que as crianças mostradas pelo romance e pelo filme *Cidade de Deus* deveriam ser tratadas à cartilha, para elas poderia haver um trabalho de assistência social sério.

Pode-se também estabelecer um debate sobre a polêmica gerada pelas críticas ao filme, como no caso de Ivana Bentes, para quem o diretor Fernando Meirelles, usa a “estética da fome” (trabalhada por cineastas do movimento do Cinema Novo) como “cosmética da fome”, ou seja, apropriasse das misérias do país como *marketing* para a promoção do filme. Tais polêmicas são saudáveis, fazem com que Literatura e Cinema e a temática – denúncia - tratada pelo escritor e pelo diretor, possam ser sociabilizadas de forma a conscientizar as pessoas sobre a realidade do mundo em que vivem.

Em *A Lente da Violência*, Rita Félix Fortes promove uma análise da construção do espaço no filme *Cidade de Deus*, mostrando que a personagem Buscapé (morador da Cidade de Deus) narra o filme sem a distorção do exotismo ou do terror de quem a vê de fora.

O espaço construído pelo governo, à revelia dos moradores, ao invés de organizar a cidade, apenas acentua a violência. Isso porque, impor um espaço às pessoas não é incluí-las socialmente e sim massificá-las. Desconsiderar as relações simbólicas entre o homem e a esmaecida *imago mundi* é negar ao homem o direito aos valores simbólicos primordiais e, fatalmente, gerar uma sociedade composta por *cidadãos inteiramente loucos, com carradas de razão*. (FORTES, 2007, p. 259-260).

A leitura de Fortes se articulada ao conceito de Marshall sobre *cidadania*, evidencia que o espaço construído pelo governo não promove a inclusão social dos moradores da Cidade de Deus bem como não lhes garante os direitos relativos à cidadania social.

Tanto a literatura de Paulo Lins quanto o filme de Fernando Meirelles mostram crianças e adolescentes com armas nas mãos, o que possibilita questionar se essas crianças e adolescentes não deveriam estar na

escola e que bem estar e segurança social lhes são assegurados. O código de direito das crianças e dos adolescentes lhes prevê o direito à escola, não permitindo o trabalho infantil. Mas, crianças cuidarem de “boca de fumo”, da entrada da favela com armas nas mãos em troca de dinheiro ou de ajuda dos chefes do crime (cestas básicas, tratamento dentário, roupas e calçados) não se caracteriza como uma forma de trabalho?, não caracteriza o abandono, o descaso e a “omissão” dos pais, do governo e da sociedade civil de forma a permitir que tais crianças sejam expostas a situações de violência, correndo riscos de vida e de serem incorporadas ao mundo do crime?

ANÁLISE DA SEQUÊNCIA INICIAL DO FILME *CIDADE DEUS*⁶

NARRATIVA:

A narrativa destas seqüências em cenas exteriores é construída com a utilização de Primeiríssimo Plano (PPP), Primeiro Plano (PP), Plano Médio (PM), Plano Americano (PA) e Plano Geral (PG).

Nota-se o predomínio da utilização de dois enquadramentos em um mesmo plano, enquadrando o Buscapé na maioria das vezes em PA e PM em primeiro plano da cena e em segundo plano enquadrando alternadamente em PG ora Zé Pequeno e seus seguidores e ora os Policiais.

ENQUADRAMENTO:



PPP de Buscapé.
Fora de campo, *off* de Zé Pequeno: *Aí moleque...*



PM de Zé Pequeno que diz para Buscapé: *pega a galinha aí!*



PM de Zé Pequeno que diz para Buscapé: *pega a galinha aí!*



PG de Buscapé e de seu amigo em primeiro plano e em segundo plano a chegada da viatura policial.



PG de Buscapé que se posiciona para pegar a galinha (obedecendo a ordem de Zé Pequeno).
Fora de campo, *off* de Zé Pequeno: *não corre, não, porra!*



PA de Buscapé.

PG de Zé Pequeno e seus seguidores. Essa imagem mostra *crianças com armas nas mãos* para encarar a polícia.

Fora de campo, *off* de Buscapé: *Se correr o bicho pega,*



PA de Buscapé

PM de Zé Pequeno e seus seguidores armados. Zé Pequeno: *Leva essa menina lá de volta pra delegacia, rapá*

PA de Buscapé



PA de Buscapé em primeiro plano e em segundo plano PG de Zé Pequeno e seus seguidores.



PA de Buscapé de costas em primeiro plano e em segundo plano PG de Zé Pequeno e seus seguidores.

Off de Buscapé: *se ficar o bicho come.*

Enquadramento em PM de Buscapé com movimento da câmera a 360° como passagem de tempo, levando Buscapé para os anos 60.



PM de Buscapé em primeiro plano e PG em segundo plano das casas dos anos 60 da Cidade de Deus. *Off* de Buscapé: *E sempre foi assim, desde que eu era criança.*



PM de Buscapé em primeiro plano e PG em segundo plano (desfocado) de crianças.



PM de Buscapé em primeiro plano e PG em segundo plano (desfocado) de área com mata e grama como a evidenciar espaço vazio, sem construção de casas.



PM de Buscapé em primeiro plano (com legenda ANOS 60) e PG em segundo plano de casas do conjunto residencial Cidade de Deus.

- Predomina nas seqüências de Zé Pequeno e seus seguidores e nas seqüências dos policiais o movimento pró-fílmico, ou seja, os atores se movimentam em relação a CAM (câmera).
- Ocorre ainda, o movimento fílmico já que em algumas seqüências há a correção da CAM para acompanhar a ação das personagens.
- Nas primeiras seqüências de Buscapé quando ele vai pegar a galinha há o movimento pró-fílmico (ele se movimento em relação a CAM).
- Nas seqüências em que ele está entre o eminente fogo cruzado entre Zé Pequeno e seus seguidores e os Policiais, há movimentos fílmicos de 180° e de 360° (a CAM acompanha a ação de Buscapé que ora se movimenta e olha na direção de Zé Pequeno e ora na direção dos Policiais, além do movimento a 360° utilizado como passagem de tempo levando Buscapé dos anos 80 para os anos 60).

ÂNGULO:

→ Nessas cenas a angulação é normal.

FOTOGRAFIA:

→ Luz contrastada.

MÚSICA:

→ Nestas seqüências não ocorre musicalidade, apenas som de efeito.

ESPAÇO:

→ Este *set* de filmagem mostra a entrada da favela Cidade de Deus, dos anos 80, sendo que essa seqüência é utilizada tanto no desfecho quanto no início do filme, pela narrativa em *off* de Buscapé volta para os anos 60. Em termos de espaço, nos anos 80 apresenta-se uma favela com prédios, conjuntos residenciais, na volta aos anos 60, pelo giro a 360° da câmara em torno de Buscapé, mostra-se o início de um conjunto habitacional com casas baixas, com espaço vazio, ainda sem construções. Mais do que mostrar essa diferença espacial, verifica-se o crescimento da criminalidade, especialmente, a partir da personagem Zé Pequeno que, mesmo jovem, amedronta, impõe ordem na Cidade de Deus - cria as leis da favela a partir de ações aterrorizantes. Vê-se que o envolvimento de Zé Pequeno com o crime tem início ainda em sua infância, conforme evidenciado em outras seqüências (nos anos 60) do filme.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLONI, Maria Luiza (org). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade – estudos de teoria e história literária*. 8ª edição. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda, 2000.

EISENSTEIN, Sergei. Tradução de Ottoni, Teresa: *A Forma do Filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1990.

FORTES, Rita Felix. *Sabor e saber: o lugar do conto na escola*. Foz do Iguaçu: Editora Parque, 2007.

JOUVE, Vicent. *A Leitura*. São Paulo: Edunesp, 2002.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARSHALL, Thomas. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1967.

MEKSENAS, Paulo. *Cidadania, Poder e Comunicação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

METZ, Christian. *A Significação do Cinema*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972

PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. 1ª Edição: São Paulo. Editora Perspectiva S.A., 2001.

VIEIRA, Liszt. *Os Argonautas da Cidadania: a sociedade civil na globalização*. Editora Record. Rio de Janeiro: 2001.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FILME

DEUS Cidade. Direção: Fernando Meirelles. Co-direção: Kátia Lund. Produção: O2 Filmes. Intérpretes: Matheus Nachtergaele, Seu Jorge, Alexandre Rodrigues, Leandro Firmino da Hora. Distribuidora: Lumière e Miramax, 2002.

NOTAS

¹ Mestre em Educação pela UEPG, Mestranda em Letras pela UNIOESTE, Especialista em Cinema e Vídeo pela FAP. Docente do Colegiado de Letras da Unioeste.

² Realizei a leitura dessa teoria de Thomas Marshall como aluna da disciplina Políticas Educacionais, ministrada pela Professora Dra. Leide Maria, no Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da UEPG.

³ Paulo Meksenas é Sociólogo, Mestre em Didática e Doutor em Educação pela USP, seu livro foi-me apresentado pela Escritora e Professora Dra. Maria Luiza Belloni (UFSC), quando de sua participação na banca de qualificação e defesa de meu Mestrado em Educação pela UEPG.

⁴ Recomenda-se que esse filme seja utilizado em atividades pedagógicas com universitários e alunos do 3º ano do Ensino Médio, levando-se em consideração a necessidade de respeito a censura do filme.

⁵ Como aluna do Professor Ms. Paulo Camargo (editor-chefe do Caderno G, da Gazeta do Povo), nas disciplinas Cinema Brasileiro e Cinema Independente, do curso de especialização em Cinema e Vídeo da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), ampliei os meus conhecimentos sobre análise fílmica.

⁶ A análise dos enquadramentos do discurso fílmico de *Cidade de Deus* é feita a partir da “decupagem clássica do cinema” do cineasta estadunidense David Wark Griffith.

A DITADURA MASCULINA E A MORTE COMO CONDIÇÃO LIBERTÁRIA DE EROTILDES E VALENTINA

Samuel Carlos Wiedemann (PG - Unioeste)

Rita das Graças Félix Fortes (Orientadora)

RESUMO: Valentina e Erotildes – personagens da obra *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo – representam dois arquétipos femininos da sociedade burguesa das décadas de 1960 e 1970, que as circunscreve ao espaço da casa e da rua. Ambas assumem importância significativa no contexto social ficcionalizado pelo romance, uma vez que aludem aos movimentos reivindicativos em curso dentro e fora do Brasil. Valentina presa à sua condição de esposa e mãe, vive como uma “pantera açaimada”, sendo-lhe negada a liberdade de mulher que pensa e age. Ela questiona os valores de seu marido – um juiz magistrado – demonstrando que tem opinião e que sofre em função da indiferença do esposo com relação aos seus direitos como mulher e esposa. Erotildes, por ser prostituta, é vista como um produto de consumo cujo valor é medido, apenas, por sua sensualidade. Mesmo depois de morta ela continua presa à condição de mulher-objeto. Sob esta perspectiva, esse trabalho objetiva discutir a representação social destes dois arquétipos femininos na moralista e totalmente decadente família patriarcal da metade do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: *Incidente em Antares*, família patriarcal, feminino.

Este estudo objetiva discutir a representação social das personagens Valentina, a esposa do juiz, e Erotildes, a prostituta, na obra *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo. Enquadradas dentro de um estereótipo marcante na família patriarcal, essas personagens assumem importância no contexto social das décadas de 1960 a 1970 – uma vez que aludem a movimentos reivindicativos, em termos sociais, dentro do Brasil

Segundo Lucas (1989, p. 168-173) as obras de Érico Veríssimo estão “pejadas de historicidade” e, em *Incidente em Antares* “o autor estabelece um trânsito entre a História do Brasil e a História do Rio Grande do Sul, de um lado, e a construção fictícia de outro” (LUCAS 1989, p.173). O autor enfatiza que, “sociologicamente, o romance descreve uma sociedade patriarcal” (LUCAS 1989, p.173).

Incidente em Antares é um romance realista de cunho social, narrado em terceira pessoa por um narrador onisciente e está dividido em duas partes: a primeira, composta por 79 capítulos e a segunda por 102.

Num primeiro momento, Érico Veríssimo cria uma base ficcional para dar fundamento ao incidente que ocorrerá posteriormente. Inicialmente, o autor descreve a fundação da cidade de Antares que, a princípio, se chamava Povinho da Caveira e que, posteriormente, foi batizada de Antares.

Nessa cidade havia dois clãs que disputavam a administração do local: os Vacariano e Campolargo. Os primeiros a se instalarem no local foram os Vacariano, entretanto, através do apoio dos políticos de São Borja, os Campolargo vieram para disputar terras e poder com os Campolargo. No final do século XIX dá-se o início da modernização e da industrialização da cidade graças à instalação de multinacionais.

Na segunda parte do romance destaca-se o Incidente em que mortos insepultos, em função de uma greve à qual aderiram os cozeiros, se levantam e decidem reivindicar os seus direitos de serem enterrados com decência. Dentre os mortos, há representantes de categorias sociais bem diferenciadas: uma prostituta, um bêbado, um sindicalista, um sapateiro, um pacificador, uma matriarca e um advogado que, por sua vez, é o porta-voz do grupo. Nesse protesto, os mortos expõem em praça pública todos os “podres” dos poderosos da cidade.

Em *Incidente em Antares*, Érico Veríssimo vale-se de procedimentos temáticos que já haviam aparecido em obras anteriores, entretanto, neste romance, como observa Fábio Lucas (1989, p. 178-179), “a História que aparece é uma *História Crítica* porque intromete-se um discurso avaliativo na reflexão do passado”. Conforme o crítico em foco, as bases ficcionais em que se assenta a narrativa estão apoiadas em três colunas mestras: “A História, a história (estória) e o sobrenatural” (LUCAS, 1989, p. 178-179).

A MULHER NA SOCIEDADE PATRIARCAL BRASILEIRA

A mulher burguesa da sociedade brasileira vivia enclausurada à casa e ao rígido código imposto pelo sistema patriarcal. Essa estrutura social esteve fortemente presente desde o início da colonização e suas marcas se estendem até meados do século XX, quando a obra *Incidente em Antares* foi escrita. O patriarcalismo submete a mulher ao ambiente familiar, com a função de cuidar do marido, dos filhos e da casa, enquanto o homem goza de plena liberdade. Ele é considerado o “*pater familias*, que detém o poder não somente sobre os escravos, empregados e agregados, como também sobre seus filhos e esposa” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.67). A mulher está, portanto, sob o domínio masculino, condicionada a uma posição secundária, tendo seu valor somente na relação que ela mantinha com a casa e com os filhos.

Para a mulher considerada “de família”, com moral ilibada, o objetivo na vida era ter um bom casamento, ser boa mãe e esposa respeitada e respeitável. A opção de ter um futuro profissional ou algo fora do âmbito familiar não existia. As mulheres que mantivessem uma vida sexual ativa e não casassem, eram consideradas levianas e imorais. Enfim,

uma vez que o objetivo máximo da vida mulher da época era o casamento, esta deveria se manter virgem e casta, dócil e meiga, caso não quisesse ficar solteira ou ser incluída na classe das mulher consideradas ‘fáceis’, feitas não para o casamento mas sim para as brincadeiras, as farras e a satisfação sexual de seus companheiros do sexo masculino. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.108)

Tem-se, portanto, uma clara distinção entre as mulheres para casamento e as que são para diversão. As primeiras deveriam se manter castas e puras para o marido, com o único objetivo de se casar. As que não se casavam, e eram sexualmente ativas, eram vistas somente como objetos para brincadeiras. Tem-se, assim, de um lado a mulher como “escrava do lar” e de outro como “escrava do sexo”, ambas em função do homem. No que se refere a hábitos femininos, típicos dessa sociedade, Freyre (2000, p. 147) destaca que:

[...] as circunstâncias de regime político e econômico no Brasil impuseram à mulher do sobrado como a da casa-grande, no sentido de sua especialização em ‘sexo frágil’ e em ‘belo sexo’. Restrições, às vezes, deformadoras do próprio físico. Restrições limitando-lhes a influência, sobre a vida comum, àquela repercussão de sentimento e de dengo sobre os filhos; às sugestões de beleza ou de bondade sobre os poetas[...] Limitando-se a atividade à esfera doméstica ou ao plano da prática religiosa. Impondo-lhe uma especialização humilhante de tipo físico: primeiro a virgenzinha franzina: ‘pálida virgem dos meus sonhos’, de mais de um poeta. Depois de casada, “mulher gorda e bonita”. Ou simplesmente gorda, caseira, procriadora.” E ainda mais a frente diz “[...] a esposa gorda e bonita – verdadeiro regime de engorda, com muito mel de engenho, muito doce de goiaba, muito bolo[...] E que talvez fossem para elas uma forma de compensarem desgostos ou das frustrações no amor sexual.

Para a mulher burguesa só existe uma opção: “ser mãe e negar insistentemente a sexualidade feminina não reprodutora” (WALKOWITZ, 1991, p. 404), isto é, ser “subserviente do prazer masculino, sem autonomia própria, uma pálida imitação do desejo erótico masculino” (WALKOWITZ, 1991, p. 404). Em *Incidente em Antares* era esse o contexto em que Valentina se encontrava. Ela vivia como um apêndice do marido, renegada

a cuidar dos filhos e da casa, mesmo tendo uma capacidade intelectual avançada e idéias inovadoras para a época.

Dentro da casa estava a mulher considerada, pela sociedade patriarcal, moral, obediente, de família, considerada pura, enquanto na rua encontrava-se outro tipo de mulher: a prostituta. Nesse tipo de sociedade ela é considerada impura, infecta, contudo, essencial à manutenção da ordem social, satisfazendo os desejos masculinos que não deveriam ser “impostos” às esposas e mães dos filhos do marido provedor. O homem exercia o poder sobre as mulheres por meio da violência física, sendo que esse tipo de dominação foi sendo aos poucos substituída por discursos de várias instituições sociais. A este respeito Del Priore destaca que:

Não só a Igreja estava interessada em adestrar a mulher, mas seus esforços iam ao encontro das perspectivas da sociedade androcêntrica que herdamos de ultramar. A mentalidade de controlar a mulher pela força e pela violência, como pelo exercício do *pater familias*, começava então a ser substituída por formas mais sutis de dominação. Os homens de letras do período colonial foram os emissores de um discurso crítico sobre os destemperos femininos, cuja intenção era valorizar as ditas honestas, obedientes e recolhidas. (DEL PRIORE, 1995, p. 114)

A mulher é, portanto, adestrada dentro do sistema social patriarcal. Para que isso acontecesse era usado da força física, mas também do discurso. A igreja, nesse período, teve um papel importante para condicionar a mulher ao papel de mãe e esposa, tendo no confessionário um ambiente propício para tal prática. Enfim, esse “percurso da fala, que dividia as mulheres em puras e infectas, terminava por enclausurá-las em territórios previamente balizados” (DEL PRIORE, 1995, p. 185) A mulher casada era enclausurada no ambiente familiar, negando sua sexualidade e inteligência, enquanto a mulher prostituta era enclausurada como um objeto sexual, sem moral e sem identidade. Erotildes é a representante desse último tipo de mulher.

EROTILDES

O nome Erotildes significa amorzinho, diminutivo de *Eros*: deus do amor, da libido. Ou seja, *a priori*, a identidade da personagem está associada ao sexo. Quando nova, fora a mais cobiçada de Antares, perdendo o seu valor à medida que sua beleza fenecia com a idade. Ela é descrita, no romance, pela personagem Cícero Branco (o advogado que também estava morto) como:

- Essa é a Erotildes, que entre 1925 e 1945, por sua graça e beleza, foi das prostitutas mais famosas de Antares. Era a fêmea mais procurada do bordel Venusta, a carne mais cara daquele perfumado açougue humano. Erotildes virou a cabeça de muita gente na nossa cidade, até de homens casados, senhores considerados virtuosos. D. Quita, seu amigo Tibério Vacariano teve Erotildes como amante exclusiva durante quatro anos...

- Cinco, corrige a mulher, sôfrega.

- Com o passar do tempo sua carne foi baixando de qualidade e de preço. Erotildes caiu tanto de categoria que aos quarenta e poucos anos andava pelas ruas caçando homens, vendendo o corpo a qualquer preço. . . Cinco mil-réis, não, Erotildes.

- Até dois...". (VERÍSSIMO, 1992, p. 236-237)

Erotildes morreu tísica, esquelética, por negligência do médico local que esquecera de comprar o remédio para o tratamento. Durante sua vida, ficaram evidentes as três fases que uma prostituta passa: a da glória, a do abandono e do desespero. As marcas do “ser” prostituta estão tão presentes na pessoa de Erotildes que, mesmo depois de morta “passa a mão nos cabelos num gesto em que há um resquício de coquetismo” (VERÍSSIMO, 1992, p.241) e até os vaga-lumes lhe conferem uma “efêmera tiara de diamantes” (VERÍSSIMO, 1992, p.243).

O valor da prostituta é medido pela beleza do seu corpo. Dottin-Orsini (1996) discorre sobre a mulher como um objeto sexual em que a cabeça pode ser desconsiderada do corpo, tanto que estátuas de Vênus (Deusa grega Afrodite, do amor e da beleza) são retratadas sem braços nem cabeça, somente o corpo (os seios e o sexo). Isso ocorre pelo fato de resumir a imagem feminina da seguinte maneira: “a mulher, ou seja, o sexo” (DOTTIN-ORSINI, 1996, p. 156) Percebe-se que, no romance, o valor de Erotildes é medido pelo seu corpo, seu sexo. A princípio, era a “carne mais cara do açougue humano” (VERÍSSIMO, 1992, p. 236), passando, à medida que envelhecia, a ser refugada, como carne. Há na decadência de Erotildes uma estreita relação com sua categoria de mulher/carne, cujo valor está estreitamente vinculado à sua função sexual. Esse tipo de relação não acontece com as mulheres casadas, pois essas devem cultivar outro tipo de valor que enalteça a imagem da família burguesa por suas virtudes enquanto mãe esposa.

Walkowitz (1991), falando sobre a prostituição no século XIX, destaca o fato de as prostitutas, seja nos bordéis sofisticados, seja na rua, serem consideradas “filhas desqualificadas de classes desqualificadas” (WALKOWITZ, 1991, p. 407). Esse tipo de rótulo se fundamenta no fato delas, em geral, virem da classe operária (considerada pela burguesia de menor moral/desqualificada) e também pela venda do corpo, considerado por muitas instituições como uma atitude imoral.

A prostituição, para essas mulheres, era a oportunidade de melhorar de vida, complementar a renda, viver um pouco acima do padrão de sua classe. Essas mulheres eram, portanto, desprezadas pelas esposas burguesas, cujos maridos desfrutavam de seus serviços, como também o eram pelas mulheres de classe operária, que as consideravam imorais e, ao mesmo tempo as invejavam pela ascensão econômica. Erotildes está associada a essa imagem de desqualificada, tanto que, mesmo depois de morta, ela é a última na marcha do grupo de cadáveres do cemitério para a cidade. “Erotildes e Pudim de Cachaça deixam-se ficar naturalmente para trás, fechando a marcha” (VERÍSSIMO, 1992, p. 255), em certo momento “Pudim olha para Erotildes e diz: ‘E nós, moça, estamos no porão do navio’” (VERÍSSIMO, 1992, p. 254). Dona Quitéria a poderosa matriarca dos Campolargo, naturalmente, abria essa marcha junto com o advogado. A composição dessa imagem demonstra bem o papel delegado à prostituta como pertencente a uma classe mais baixa, desqualificada e que não pode ser confundida com aqueles de uma “moral elevada”.

De outro lado, a prostituta pode ter relação com a imagem de emancipação feminina face aos rigores da sociedade patriarcal. É através do recurso do sexo que ela exerce o poder, buscando seu sustento e sua liberdade. Dottin-Orsini cita um filósofo socialista – Proudhon – que criou um panfleto com o dizer “O sexo dirige o mundo; portanto, as mulheres dirigem o mundo – o mundo, ou seja, os homens” (DOTTIN-ORSINI, 1996, p. 188). Para ele, as mulheres “não mais querendo ser donas-de-casa, só podem ser cortesãs sustentadas. A sociedade inteira nas mãos das putas e dos banqueiros...” ((DOTTIN-ORSINI, 1996, p. 188). Sob este ponto de vista, Erotildes pode ser vista como uma mulher que tentou se emancipar, foi sustentada por amantes e teve uma estabilidade econômica temporária. Contudo, essa situação não se confirma enquanto condição libertária pelo fato do seu valor estar atrelado ao sexo, tanto que, ao envelhecer, seu prestígio caiu paralelamente ao fenecimento da beleza e, no final, ela se submete a qualquer tipo de homem, por qualquer preço. Conclui-se, portanto, que Erotildes, enquanto prostituta, era enclausurada pela condição de mulher objeto, sendo seu valor medido pelo sexo, sendo submetida a vontade soberana dos homens que a possuíam, primeiramente pelos homens mais ricos, como Tibério Vacariano, que a sustentou por cinco anos, e, por fim, a qualquer homem que ainda tivesse o desejo de possuí-la.

É relevante destacar, contudo, que Érico Veríssimo retrata Erotildes, no seu relacionamento com amigos, de forma terna e humana, enquanto Dona Quitéria Campolargo (representante da classe burguesa dominante) tem seus relacionamentos permeados pela hipocrisia e pela falsidade. Ao encontrar seus parentes, Dona Quitéria concluiu que

“ninguém até agora teve para comigo nenhuma palavra de respeito, de carinho ou de saudade” (VERÍSSIMO, 1992, p. 268), enquanto a Erotildes foi recepcionada por sua amiga Rosinha de forma carinhosa e respeitosa. Sendo assim, descreve Erotildes como aquela que tem relacionamentos pautados no respeito, na ternura e no companheirismo de seus companheiros, enquanto Dona Quitéria valia, apenas, pelo que ela simbolizava econômica e socialmente.

VALENTINA

O nome de Valentina remete ao adjetivo valente. Contudo, a expressão que melhor descreve essa personagem é “pantera açaimada”, que aparece na descrição do professor Martin Francisco Terra:

Valentina é uma “pantera açaimada”[...] Por que “pantera” se não noto no corpo nem nos gestos de V. nada de felino? Serão os olhos enviesados e claros, de cores mutantes? Concluo que o símbolo é menos plástico do que psicológico. Dentro de Valentina dorme uma pantera açaimada pelo casamento, pelo marido convencional, pelas obrigações maternas, pelos preconceitos das pequenas cidades onde o marido tem servido a Magistratura. [...] Decerto saltará faminta sobre a vida, sairá correndo livre... e o juiz morrerá de susto e vergonha?
Mas não! Os dois filhos do casal mantêm nas mãozinhas a corrente que prende a pantera. E, haja o que houver, ela continuará enrodilhada no seu borralho. Que lástima! (VERÍSSIMO, 1992, p. 418-419)

Valentina, como pertencente à classe burguesa, exercia o papel imposto à mulher casada, ou seja, cuidar da casa e dos filhos. Destaca-se o fato de que de que Valentina, como esposa do juiz, agia de forma a negar a sua personalidade em prol da imagem do magistrado, fingindo um ambiente harmônico. Esse padrão de comportamento a que era submetida a mulher era tanto

da esposa do rico comerciante, do grande proprietário investidor ou do alto funcionário do governo, das mulheres passa a depender também o sucesso da família, quer em manter seu elevado nível e prestígio social já existentes, quer em empurrar o *status* do grupo familiar mais e mais para cima. (DEL PRIORE, 1997, p. 229)

Esse papel assumido por Valentina era justificado pela posição social do marido, um magistrado, que necessitava de uma imagem impoluta e ilibada perante a sociedade. Se ela não se enquadrasse nesses padrões

seria seriamente repreendida tanto pelo marido quanto pela sociedade. Isso ocorre pelo fato dos homens serem “bastante dependentes da imagem que suas mulheres pudessem traduzir para o restante das pessoas de seu grupo de convívio” (DEL PRIORE, 1997, p. 229).

A imagem da pantera açaimada, isto é, obrigada ao silêncio, traduz muito bem o drama da personagem. Ela é o “oposto do marido em tudo” (VERÍSSIMO, 1992, p. 418) cujas idéias são “arejadas, seus horizontes mentais largos” (VERÍSSIMO, 1992, p. 418). O professor Martin Terra “não se conforma com a idéia de que esse magnífico espécime humano tenha de passar o resto da vida fazendo o papel de gata doméstica” (VERÍSSIMO, 1992, p. 419). O encantamento do professor é compartilhado pelo padre Pedro-Paulo, que trocava olhares com Valentina.

Valentina é pantera, isto é, uma mulher à frente do seu tempo, que tem idéias inovadoras, cujas “observações muito agudas e irônicas (mas nunca maldosas) sobre a sociedade local” faziam com que seu marido a “repreendesse e a fizesse calar” (VERÍSSIMO, 1992, p. 418). Era açaimada por estar amarrada e amordaçada a uma sociedade arcaica e patriarcal que a condenava a ficar aquém de suas capacidades intelectuais e profissionais, enfim, eram “os dois filhos do casal que mantêm nas mãozinhas a corrente que prende a pantera” ((VERÍSSIMO, 1992, p. 419). Essa face de pantera foi percebida pelo padre e pelo professor, contudo imperceptível ao seu marido e à sociedade. Ela assim procedia pelo fato de que as mulheres “deviam deixar-se aprisionar em uma carapaça de aparências, na qual o vestir, o olhar, o recender seriam indicativos de bom ou de mau comportamento” (DEL PRIORE, 1995, p. 116)

Contudo, no romance, essa “dama” mostra sua face de pantera num jogo em que ela denominou de “noite da verdade” (VERÍSSIMO, 1992, p.422-430). O objetivo era deixar as máscaras caírem por um momento e mostrar, realmente, quem a Valentina e seu marido eram. O juiz manteve-se, na medida do possível, de acordo com o seu papel de defensor da tradição e bons costumes. Valentina, porém, questiona os valores de seu marido, demonstrando que também tem opinião e que sofre diante da indiferença do esposo com relação ao seu papel. Enquanto ela não fizesse nada que manchasse a imagem dele, estava tudo bem para o magistrado. Essa insatisfação e indignação pode ser resumida quando ela fala ao Quintiliano:

- Não. Eu quero te abrir os olhos, esses teus olhos que só vêem a imagem que criaste para ti mesmo e que tanto se parece com a do teu falecido pai. Teu objetivo mais alto na vida é chegar a desembargador, como o Velho. E eu tenho de polir essa imagem todos os dias, evitando que ela seja manchada ou arranhada. A minha vida pouco te importa. Não te passa pela

cabeça a idéia de que eu também sou uma pessoa humana como as outras, que estou viva... que... que não sou um robô... um computador programado só para te servir! (VERÍSSIMO, 1992, p. 426)

Percebe-se nessa passagem o que Chaves (comentando sobre a obra de Érico Veríssimo) chama de “crise da liberdade individual” e que acentua “a cisão entre o ‘social’ e o ‘humano’” (CHAVES, 1988, p.45). Quintiliano, de um lado, representa os valores da tradição da sociedade, um perfeito exemplo de homem justo na sociedade antarense. Valentina, de outro lado, contribui para essa imagem, mesmo não concordando, mas pôde, em dado momento, mostrar a sua verdadeira personalidade até então reprimida e em crise. Ela tem consciência do papel que deve exercer frente à sociedade, embora se sabendo intelectual e pessoalmente capaz de extrapolar as limitadas bitolas da provinciana Antares. Frente ao impacto que a cena fantástica que ocorreu em Antares, dos mortos ressuscitarem, uma abertura foi possibilitada para que Valentina se expusesse para o marido, revelando sua verdadeira identidade e personalidade. O Juiz, contudo, não compreendeu o que sua esposa lhe relevava, ficando, por isso, defendendo os valores tradicionais que sempre pregava.

Temos, portanto, em Valentina uma mulher forte, com personalidade, sedutora (pois encantou o prof. Marin F. Terra e o Padre Pedro-Paulo) à frente de sua época, mas reprimida pelo conservadorismo do marido e pelo provincianismo da pequena cidade. Ela tem de se adequar ao sistema para não sofrer as conseqüências, por isso, não se sente feliz. Valentina representa todos os oprimidos da ditadura militar (pois o romance *Incidente em Antares* é uma crítica a esse período), ela demonstra o liberalismo que permanece “em oposição frontal ao totalitarismo triunfante” (CHAVES, 1992, p.46). Através da sua personagem é revelada a ditadura do homem em relação à mulher, que é enclausurada numa condição inferior e que é severamente punida se foge a esses padrões.

Valentina e Erotildes são representantes arquetípicas femininas da sociedade burguesa das décadas de 1960 e 1970, que as circunscreve ao espaço da casa e da rua. Valentina presa à sua condição de esposa e mãe, vive como uma “pantera açaimada”, sendo-lhe negada a liberdade de mulher que pensa e age. Ela questiona os valores de seu marido (um juiz magistrado) demonstrando que tem opinião e que sofre em função da indiferença do esposo com relação aos seus direitos como mulher e esposa. Erotildes, por ser prostituta, é vista como um produto de consumo cujo valor é medido, apenas, por sua sensualidade. Mesmo depois de morta ela continua presa à condição de mulher-objeto. Sendo assim, verificou-se nesse trabalho que ambas as mulheres, na obra *Incidente em Antares*, encontram-se sob um sistema ditatorial do homem em que a única forma de

fuga é a morte, pois as características da família patriarcal estão fortemente arraigadas, sem possibilidade de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAVES, Flávio Loureiro. *História e literatura*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; MEC/SESu/PROED, 1988.

DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

DOTTIN-ORSINI, Mireille. *A mulher que chamavam fatal: textos e imagens da misoginia fin-de-siècle*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 12. ed. Rio Janeiro: Record, 2000.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LUCAS, Fabio. *Do barroco ao moderno*. São Paulo: Ática, 1989.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. *Tecendo por trás dos panos: A mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1994.

VERÍSSIMO, Érico. *Incidente em Antares*. São Paulo: Globo, 1992.

WALKOWITZ, Judith R. *et al. História das Mulheres no Ocidente*. Vol. 4. São Paulo: Ebradil, 1991.

INTERLOCUÇÕES ENTRE A SOCIOLOGIA E A LINGUAGEM MUSICAL

Sandra Aparecida Elger Gonçalves¹
Eliane Brenneisen²

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a Linguagem Artística musical em seus aspectos de comunicação e fruição, bem como, sua configuração enquanto elemento representativo, reprodutivo e crítico da sociedade. Segundo Norbert Elias, na contracapa do livro “MOZART: Sociologia de um gênio” é afirmada, a música, “como indissolivelmente ligada ao tipo de sociedade e a época em que era produzida”. Desta maneira a arte musical recebe as interferências do tempo e espaço histórico, assim ela não é neutra, mas reflete as modificações e crises históricas do homem. A linguagem musical propicia a comunicação com o mundo real mediado pelo sentimento e imaginário humano que percebe e significa as coisas, as pessoas, os fatos e as relações tanto individuais como coletivas. O som e a melodia contêm em sua composição a ludicidade que transcendem os limites socialmente definidos e aprovados e provocam novas descobertas, interpretações e até ações. A música é uma linguagem que tem uma liberdade maior de expressão e por estar presente e acessível, pode ser um elemento educacional rico, no que tange a metodologias de ensino e aprendizagem e ampliação de conhecimentos sobre a sociedade. O referencial teórico para análise encontra-se situado em autores da Sociologia, da Arte-Musical e da educação, tais como José Miguel Wisnik (1989), George Snyders (1997), Mikhail Bakhtin (2000), Norbert Elias (1995), Walter Benjamin (1995), Theodor Adorno(1958), Clifford Geertz (1989). A partir deste, tenciona-se realizar uma interlocução entre a linguagem musical e as relações que permeiam o processo histórico e social da humanidade.

PALAVRAS CHAVE: Linguagem musical, Sociologia, comunicação.

Na linguagem artística, entre símbolos e representações, interpretações e imaginações, o homem se comunica. Essa comunicação é especial, pois devolve ao homem, seu potencial criador de si, ou descobridor de si próprio, num mundo que o dê-ensinou a pensar além das coisas lógicas ou conceituadas como tal.

Ao abordar a linguagem artística como instrumento capaz de desmistificar a realidade absoluta, afirma-se a contribuição da linguagem

artística musical como forma de expressão sonora e textual do ser humano, bem como a necessidade de sua expansão, enquanto objeto de fruição ancorada no contexto social. Nesta perspectiva Murray R. Schafer (1991) elevou a música ao estado de expressão de vida vibrante.

A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante. (...) O Universo vibra com milhões de ritmos, e o homem pode treinar-se para sentir suas pulsações. (...) a música existe para que possamos sentir o eco do Universo, vibrando através de nós. (SCHAFER, 1991, p. 295).

Deste modo a música eleva o homem a um estado de contemplação e sensibilidade, não escapando à razão racional dos elementos naturais matemáticos – ritmo, tempo, simetria – que denotam o caráter científico à divisão e valor a notação musical, mas complementando-os, oferecendo-os calor, vivacidade.

A respeito da relação entre a matemática e a música Abdounur, (1999) ressalta o experimento de Pitágoras, o monocórdio, um instrumento de uma corda que quando tocado em determinada extensão produzia certo intervalo sonoro. Além da relação numérica de Pitágoras com a música o autor relata as pesquisas culturais no oriente de onde buscou a explicação racional da consonância e da harmonia.

Ampliando a compreensão da música como uma ciência matemática de sons e silêncios organizados de uma determinada forma, chega-se a explicação que o cálculo musical resulta em um sentimento abstrato de mundo. Abstrato por que representa (faz sentir o concreto, a vida real) (FISCHER, 2002), como qualquer outra linguagem artística, a humanidade em seus pensamentos e ações. Contudo sua representação se efetiva de forma diferente das outras linguagens artísticas, pois a música é uma *linguagem artística não-figurativa* (Bakhtin, 2000), isto é, na música o conteúdo não é objeto determinado.

A linguagem musical não pode ser apalpada, olhada e analisada conforme as outras representações artísticas. Ela é ouvida, sentida e fruída de forma intensa desde sua concepção até a apreciação, e neste processo de interlocução se revela objetiva e capaz de sensibilizar e provocar emoções diversas segundo um tempo, um espaço e uma situação que permeiem as relações de seus participantes.

Neste viés, a expressão musical nas diferentes épocas e facções do homem fez com que a interpretação e o sentimento musical não fossem únicos, mas que retratassem as várias faces de um povo. A música, neste interim, transformou-se evidenciando formas de expressão de cada período da história.

Na antiguidade, a música nasceu de ruídos e assim como as outras linguagens do homem, este usou de objetos - feito instrumentos - para auxiliá-lo em sua sobrevivência, comunicação e interação com a natureza e com seus pares. Como aborda José Miguel Wisnik (1989) ao retratar a música como organização dos ruídos do mundo. A música fornece aos ruídos uma frequência ordenadora. E o jogo entre o som e o ruído constitui a música. O som do mundo é o ruído, o mundo se apresenta para nós, a todo momento, através de frequências irregulares e caóticas com as quais a música trabalha para extrair-lhes uma ordenação (WISNIK, 1989, p. 33)

A música avançou com o homem, poder-se-ia dizer ordenou-se com ele, enquanto este descobria novos sons, a música foi construída e foi revelando sentimentos diferentes, que vertiam de melodias e ritmos, a princípio animais, e, com a evolução humana, transformados em arte com valor estético.

Cabe neste trabalho apontar sua evolução como veículo comunicativo do homem, não desmerecendo seu valor estético, mas relevando sua manifestação de fruição que humaniza e socializa o ser. A história da música é inerente à história do homem, visto que, ao se comunicar através da voz, do corpo, dos sons e dos instrumentos, este se constitui como humano capaz de desenvolver o raciocínio e criar conhecimento, que, por sua vez, foi e é adquirido gradativamente e evolutivamente por ele.

O ato de conhecer compreende um sistema que, em seu emaranhado, tem significado na vida e desenvolvimento biológico, social, histórico e cultural do ser. E a música por sua vez é conhecimento fecundado nesta multiplicidade do ser.

Como aborda Candé (2001), a música em sua história abarca uma diversidade de conhecimentos tais como, estética, sociologia, matemática, entre outros, e ao mesmo tempo em que se constrói em relações complexas e interdisciplinares da sociedade, reflete os seus pensamentos e contradições.

De todas as ciências da música, a história é uma das mais férteis em temas de reflexão, pois é uma história da imaginação e do comportamento. Seu domínio engloba uma grande diversidade de conhecimentos, donde o enriquecimento que proporciona, se não se perseguir a miragem da cultura individual e enciclopédica. Pois toda ciência bem compreendida faz progredir primeiro a cultura coletiva (...). (CANDE 2001, p. 38).

Assim ao observar a música como expressão histórica da cultura coletiva dos povos e conhecimento, reitera-se o poder de fruição harmônica do som, ritmo e melodia, como forma de sentir, estar e agir mundo. No livro

MOZART: Sociologia de um gênio, Norbert Elias (1995) afirma que a música é “(...) indissolavelmente ligada ao tipo de sociedade e a época em que era produzida”(ELIAS, 1995).

E ainda, corroborando a idéia de que a música é interlocutora do processo histórico, Marius Schneider citado por Wisnik (2005) a eleva, a força transformadora cósmica da vida do homem. “Toda vez que a gênese do mundo é descrita com a precisão desejada, um elemento acústico intervém no momento decisivo da ação.” (WISNIK, 2005, p.37)

Nesta perspectiva, o poder cósmico e poético da música de transcender as leis da metafísica, delegado por Schneider à música, decorre da sua força de interiorização e sensibilização dos seres. O encanto provocado pela música, promove a reflexão, instiga a ação, nutre o pensamento crítico e rememora as emoções do homem. Bakhtin (2000) reforça e amplia a explanação sobre o poder da música que se reflete intimamente e extrinsecamente na alma de quem a degusta, num movimento de extrapolação dos sentidos.

Na música sentimos uma resistência de uma possível consciência, viva, que não dispõe de um princípio de acabamento em seu interior, e é somente na medida em que lhe percebemos a força, o peso dos valores, é que percebemos, em cada um dos degraus que ela transpõe, a vitória que ela obtém sobre o que lhe compete superar; quando sentimos essa tensão que não comporta em seu interior seu próprio princípio de acabamento, é que se exerce na dimensão efêmera de um procedimento cognitivo-ético (BAKHTIN, 2000, p. 214)

Desta maneira, ao abordar a música como uma linguagem consciente, que comporta uma dimensão inteligível e de fruição, entende-se que a música representa sons e ritmos cheios de significados dentro da realidade. Chopin (1810 -1849) segundo Pinto (1997) compreendia a música como impressão e manifestação humana que pensa e se expressa.

Considerando a música como marca do ser humano, e observando os signos musicais como resultado de um jogo de sons, alturas, durações, intensidades, timbres e densidades, a música se revela como onda vibratória que emite uma mensagem e repercute um som ouvido e sentido corporalmente.

Reiterando a idéia de o som ser sentido, Snyders (1997) afirma que a música tem o poder de incitar ao movimento, e adquire uma existência corporal. “No grau mais elevado haveria um corpo se engajando inteiro na apreensão do ritmo e também da cadência melódica; o dinamismo físico estaria em sintonia com as significações” (SNYDERS, 1997, p. 87).

Assim a música obtém seu significado no além, do que está escrito numa notação musical, pois absorve dos ritmos marcados de uma determinada forma, e de melodias e organizações de sons em tempos diversos, uma sensação de estar e ser em um momento único. A partir disso, contemplando a música como expressão viva socialmente, Bakhtin afirma:

Não criamos a forma musical num vazio de valores ou entre outras formas igualmente musicais (uma música dentro da música), nós a criamos, no acontecimento da vida, sendo apenas isso que lhe confere seriedade, caráter de acontecimento significante e peso. (BAKHTIN, 2000, p. 214).

Neste mesmo viés, Read (1989), em *Educação Musical*, uma coletânea de textos de apoio, considera a música um sistema de signos diferente dos sistemas verbais e sintáticos, pois transmite à sensibilidade humana uma espécie de conhecimento não captado por sistemas racionais fixos de signos. Ele compreende que:

(...) a linguagem verbal não pode comunicar nossas emoções, nossos estados de espírito, nossas intuições irracionais ou super-racionais. Para esse fim, criamos o discurso simbólico, uma linguagem não de palavras, mas de ícones – “formas perceptíveis que exprimem o sentimento humano” (READ, 1989, 07)

A música como um ícone, expressa em signos (sons), qualidades (timbres diferenciados) e características (elementos que abrangem o conteúdo e forma), delegam significado à vida, aos fatos, sensações e sentimentos. Como num quadro a música vai fornecendo elementos coloridos como aquarela, para que a forma de interpretação, criação e recriação da representação artística supere o dizível, transborde o imaginário e enfeite seus interlocutores.

Como disse Elias sobre Mozart e sobre sua música, a manifestação musical já não era externa a ele, mas misturava-se ao âmago de seu ser, pois “(...) é o criador de uma música que é sublime, pura, imaculada à sua maneira.” (ELIAS, 1995, p. 100). Assim, a expressão musical, é um todo - conteúdo, matéria e forma - e alma - o sentimento inenarrável, o espírito. O conteúdo da música, segundo Fischer (2002) numa abordagem sobre a composição, “(...) é a experiência que o compositor quer transmitir: e a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é condicionada pelo período histórico em que vive e que o afeta de muitas maneiras.” E ainda a forma, é a totalidade do efeito do som, que é tocado soado (FISCHER, 2002, p. 207).

Na perspectiva não só de composição e execução da música, mas também de relação comunicativa e produtora de significados, a música transcende os valores estéticos e oferece a fruição, o sabor a quem faz e a quem apreciam a música. Neste viés Wisnik (2005) interpela sobre os sentidos culturais do som, e a ativação das propriedades do espírito a partir da mediação musical:

O som tem um poder mediador, hermético: é o elo comunicante do mundo material com o mundo espiritual e invisível. O seu valor de uso mágico reside exatamente nisso: os sons organizados nos informam sobre a estrutura oculta da matéria no que ela tem de animado. (Não há como negar que há nisso um modo de conhecimento e de sondagem de camadas sutis da realidade). (...) O som é um objeto subjetivo, que está dentro e fora, não pode ser tocado diretamente, mas nos toca com uma enorme precisão. (WISNIK, 2005, p. 28).

A ligação entre o espírito e a realidade, entre o invisível e sentido reitera a influência da música na sociedade. Vista como construção dos homens e linguagem comunicativa a música e as outras linguagens artísticas, são frutos ao mesmo tempo da racionalidade consciente e da irracionalidade do espírito do homem. Que refletem os aspectos sociais, econômicos e culturais, juntamente com as percepções de mundo, sentimentos, sensações e emoções advindas da alma.

Esta perspectiva dupla de sentido da música ultrapassa a noção do concreto, e fornece vivacidade aos sons, ritmos e melodias. Ressalta Vygotsky (2001, p. 308) a realizar suas interlocuções sobre a arte que “(...) arte recolhe da vida seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”.

Neste mesmo caminho Coli (1985, p. 66) afirma que a expressão artística é essencialmente humana, e é na cultura do homem que essa adquire importância: “A idéia de transcendência cultural e histórica da arte é nossa; sem nós, ela não existe. Criamos a perenidade, a eternidade, o “em si” da arte, (...). O absoluto da arte é relativo à nossa cultura”.

A cultura neste sentido é reflexo da vida do povo, em suas dimensões de passado, presente e futuro. Dimensões que são constantemente lembradas de forma diferente a cada tempo, espaço, pessoas e olhares diferentes. Snyders (1997) sugere que, uma vez enraizada na vida do povo, a música “(...) torna-se capaz de alimentar a humanidade” (SNYDERS, 1997, p.45).

Nesta relação metafórica da música com o povo, a linguagem musical é expressa nas formas de apreciação, interpretação e composição musical. Cada forma, com suas especificidades, tem a função de ativar no ser a sensibilização, reflexão e ação sobre o mundo.

A música pode, enfim, ser ouvida, apreciada e sentida de modos diferentes. Considerando uma variação de timbres, andamentos e estilos, a música provoca sensações e emoções nem sempre explicáveis verbalmente. São sensações e emoções do inconsciente, e que embora provocadas e desveladas de maneira consciente pelo criador da música, as vibrações sonoras escapam, extrapolam ao controle de quem cria, e rememoram acontecimentos ao mesmo tempo em que dão origem a novos pensamentos e interpretações, as quais, por sua vez, são leituras.

No caso da interpretação musical, ela pode ser a leitura dos aspectos técnicos e característicos de estilos musicais, tendo em vista seu conteúdo, forma e matéria. Como também, a interpretação musical pode ser a leitura da linguagem “música” sob um cenário amplo de relações com a vida cotidiana do homem. Nesta última, a música terá o seu poder relevado ao caráter de fruição – degustação – e embora representação, a linguagem artística musical nesta forma de interpretação é realmente pulsante, presente e viva na interação do homem com sua sociedade e sua cultura.

Estabelecendo a interpretação como uma ação do homem sob uma trama social e cultural em constante transformação, Geertz (1989) considera a cultura como sistemas de signos entrelaçados, em que a cultura é um contexto, algo dentro do qual os homens podem ser descritos de forma inteligível. E ainda relacionando cultura à forma de interpretação, ele afirma que uma interpretação adequada “(...) de qualquer coisa – um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade – leva-nos ao cerne do que propomos interpretar” (GEERTZ, 1989, p. 28).

Ao abordar a interpretação como a ação do homem na busca da essência das coisas, observa-se que ao indagar e refletir sobre a natureza das coisas o homem constrói conhecimento. Este conhecimento ou análise da natureza pode transformar-se em criação. E a criação, em especial a música, é nominada composição musical, que é o ato de representar o mundo concreto - objetos e natureza - e abstrato - sentimentos, sensações e emoções - a partir de sons e ritmos.

A composição é elaborada a partir dos significados extraídos da vida do homem e devolvidos a este em sinais sonoros combinados de tal forma que possibilitam a transmissão de uma mensagem. Segundo Snyders (1997) na composição, a música dirige-se a um objetivo. Neste sentido, a criação revela uma intenção que vai sendo moldada e ganha forma na idealização do criador.

Interessa saber que a linguagem musical, caracterizada na apreciação, interpretação e composição, têm a função de expor os sentimentos íntimos e a realidade exterior dos homens, correlacionando e equilibrando as esferas do imaginário e da realidade. Assim como a brisa,

penetra nas pessoas e ao mesmo tempo em que permite que elas a utilizem como instrumento indicativo de suas características e maneiras de estarem presentes, podem despertar atitudes como apreciação, interpretação, composição e produção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDOUNUR, Oscar João. **Matemática e Música: Pensamento analógico na construção de significados**. São Paulo: Escrituras Editora, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e Discurso na arte**. Tradução de Cristóvão Tezza, New York: Academic Press, 1976

_____. **Estética da criação verbal**. 3ª ed, São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Educação musical**. Fundação Nacional de Arte: FUNARTE, 1989.

CANDÉ, Roland de. **História universal da música**. Trad. Eduardo Brandão – revisão Marina Appenzeller, 2ª edição, São Paulo: Editora Martins Fontes.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 6ª edição, São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

ELIAS, Norbert. **Mozart, sociologia de um gênio**. Org. Michael Schroter; trás. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1995.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder, 9ª Edição, Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

GUEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

PINTO, Renato Magalhães. **Gestos musicalizados: uma relação entre educação física e música**. Belo Horizonte: Editora Inédita, 1996.

SCHAFER, R. Murray. **Ouvido pensante**. Trad. Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** Trad. Maria José do Amaral Ferreira, Prefácio. Maria Felismina de Rezende Fusari. 3ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo bezerra, 1ª Edição, São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

_____. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 6ª edição, São Paulo: Editora Martins Pontes, 1998.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. 2ª edição, São Paulo: Editora Companhia das letras, 2005.

NOTAS

¹ Aluna do curso de Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

² Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora do Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

ANÁLISE DA METÁFORA DO LEVIATÃ E O ESTADO MODERNO

Silmara Siqueira Batistel (PG - UNIOESTE/CASCADEL)
Gustavo Biasoli Alves (Orientador - UNIOESTE/TOLEDO)

RESUMO: O presente trabalho consiste na análise da obra do filósofo Thomas Hobbes, denominada “Leviatã”, em que o autor tece considerações relevantes sobre o Estado Moderno. Thomas Hobbes utiliza a figura bíblica do Leviatã, que é definido como um monstro aquático e faz uma analogia entre tal imagem e o Estado; que é considerado o sustentáculo da sociedade civil. As reflexões acerca do microcosmo da sociedade, bem como a investigação do homem no processo de relações sociais são analisadas pelo filósofo, para posteriormente, pensar no Estado como processo de formação da sociedade. Nesta perspectiva, embora a obra tenha sido publicada em 1651, percebe-se que a análise pode ser vislumbrada no atual contexto sócio-histórico, uma vez que os mecanismos e os anseios de dominação, tão presentes no século XXI, não diferem dos que remontam a época de Hobbes. Logo, propõe-se uma reflexão concernente ao caráter ideológico que perpassa a obra “Leviatã”, mormente a dominação da sociedade pelo Estado representado por um gigante que tem em suas mãos um cetro e uma espada e à sua frente e num plano mais baixo uma cidade que poderá facilmente arrasar, caso esta não se submeta ao seu poder.

PALAVRAS-CHAVE: Thomas Hobbes, leviatã, Estado.

O referido artigo consiste na análise da obra do filósofo Thomas Hobbes, denominada “Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil”, em que o autor tece considerações relevantes sobre o Estado Moderno, bem como acerca da visão pertinente à religião e à política. O aporte teórico que permeia o “Leviatã” refrata um processo histórico de lutas sociais e econômicas, na Inglaterra do século XVII, que constituem os conflitos entre o poder real e o poder do Parlamento.

A relevância atribuída aos estudos de Hobbes consiste no fato deste ser partidário do poder absoluto e, concomitantemente, elaborar a proposição do pacto social. O autor de “Leviatã” entende que o contrato social é estabelecido unicamente entre os membros do grupo que, renunciaram a seus direitos desde que, o soberano ao recebê-los se comprometa em exercer a paz e promover a prosperidade.

Em sua obra, Hobbes distingue o estado natural e o estado social,

sendo o primeiro o estado de natureza em que os homens vivem antes de sua inserção no estado social. Entretanto, para o filósofo, os homens não vivem em um processo de socialização ou cooperação natural, mas artificial, visto que acredita que os homens são conduzidos a estabelecer contratos entre si.

Na introdução da obra, Thomas Hobbes afirma ser pela arte criado o grande Leviatã, espécie de metáfora utilizada para definir o Estado. Nesta perspectiva, o Leviatã é vislumbrado por Hobbes como um homem artificial, cuja estatura e força superam as proporções do homem natural. Logo, o Leviatã (Estado) fora projetado para proteção e defesa dos homens naturais.

Thomas Hobbes descreve a constituição do Leviatã, como:

[...] a soberania é uma alma artificial, pois dá vida e movimento ao corpo inteiro; os magistrados e outros funcionários judiciais ou executivos, juntas artificiais; a recompensa e o castigo (pelos quais, ligados ao trono da soberania, todas as juntas e membros são levados a cumprir seu dever) são os nervos, que fazem o mesmo no corpo natural; a riqueza e prosperidade de todos os membros individuais são a força; *Salus Populi* (a segurança do povo) é seu objetivo; os conselheiros, através dos quais todas as coisas que necessita saber lhe são sugeridas, são a memória; a justiça e as leis, uma razão e uma vontade artificiais; a concórdia e a saúde; a sedição é a doença; e a guerra civil é a morte. Por último, os pactos e convenções mediante os quais as partes deste Corpo Político foram criadas, reunidas e unificadas [...] (HOBBS, p.270).



Leviatã - ilustração de Abraham Bosse para o livro de Thomas Hobbes, 1651

Ao analisar o frontispício da obra de Thomas Hobbes é possível observar que a imagem remete ao monstro marinho, que aparece como um gigante corado ou, como o autor afirma, um homem artificial. O corpo do Leviatã é permeado de homenzinhos. Na ilustração de Bosse, o corpo do Soberano (Leviatã) é composto de uma multidão de homens, cuja posição estã voltada para o poder do Soberano. Algumas pessoas aparecem ajoelhadas e outras se posicionam de frente para o poder, em posição de subserviênciã. O Soberano (uno) representa o povo (todo). Logo, Hobbes parece nos asseverar que o Estado é formado pelos homens, pela sociedade. Este conceito evidencia-se nas palavras do filãsofo:

Diz-se que um Estado foi instituído quando uma multidão de homens concordam e pactuam, cada um com cada um dos outros, que a qualquer homem ou assembléia de homens a quem seja atribuído pela maioria o direito de representar a pessoa de todos eles (ou seja, de ser seu representante), todos sem exceção, tanto os que votaram a favor dele como os que votaram contra ele, deverão autorizar todos os atos e decisões desse homem ou assembléia de homens, tal como se fossem seus próprios atos e decisões, a fim de viverem em paz uns com os outros e serem protegidos dos restantes dos homens. (HOBBS, p.145).

Na mão direita, o homem artificial empunha uma espada, cujo simbolismo está atrelado ao poder temporal, o poder do soberano. E, na mão esquerda, o gigante ostenta uma cruz episcopal, símbolo do poder de um Estado eclesiástico. É salutar afirmar que, o Leviatã paira sob uma cidade evidenciando o seu teor de proteção e, concomitantemente, como uma ameaça caso a cidade não se permita dominar. Desse modo, o Leviatã paira no fundo do quadro, e, em grandes proporções, surge no horizonte do território em que aparecem as zonas de fortificação militar, igrejas, muros e residências.

Hobbes assevera que a união entre os homens é artificial, visto que estes vivem em competição e comparação com os outros homens. Neste sentido, haveria apenas uma maneira de instituir um poder comum, cujo princípio seria a defesa do macrocosmo: a alternativa consiste na atribuição de toda força e poder a um Homem ou a uma Assembléia de homens. Em outras palavras, designar um homem ou uma assembléia de homens como representante das pessoas, que, obviamente, concordariam e submeteriam suas decisões à decisão do representante. Tal organização equivaleria a um pacto social, uma unidade entre todos os homens, porém, voltados para uma única pessoa, (o representante).

Este pacto social que resulta da organização de uma multidão unida em única pessoa denomina-se Estado e, em latim *civitas*. Desse modo, ao Estado corresponde à analogia com a figura mitológica do Leviatã ou Deus Mortal, ao qual a sociedade deve, abaixo do Deus Imortal, a paz e a defesa.

Conforme Hobbes, é no Leviatã que consiste a essência do Estado, cuja definição encontra-se em: *Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum.* (HOBBS, p.144).

O representante da sociedade artificial é denominado *soberano*, que possui o *poder soberano*. Os outros membros da sociedade que lhe conferiram o poder são chamados de *súditos*.

Logo, propõe-se uma reflexão concernente ao caráter ideológico que perpassa a obra “Leviatã”, mormente a dominação da sociedade pelo Estado representado por um gigante que tem em suas mãos um cetro e uma espada e à sua frente e num plano mais baixo uma cidade que poderá facilmente arrasar, caso esta não se submeta ao seu poder.

Entretanto, faz-se necessário buscar outras definições de Estado e parece-nos coerente a concepção de Weber, em que atribui ao Estado à organização e o controle social, uma vez que este detém o monopólio legítimo do uso da força, mais precisamente, a coerção, especialmente a legal. Max Weber concebe o Estado como um instrumento de dominação do homem pelo homem. Segundo o autor, o Estado pode fazer uso da força da violência por se apoiar em um conjunto de normas (a constituição); sob este enfoque, essa violência é legítima.

Max Weber define o Estado como um conjunto de pessoas, que obedecem à autoridade dos detentores de poder, no entanto, para que os dominados obedeçam é necessário que os detentores do poder apresentem autoridade reconhecida como legítima. Segundo Weber, a dominação está atrelada a submissão, uma vez que a primeira consiste em exercer influência ou espécie de poder sobre o outro. O tipo de dominação está relacionado com os motivos ou objetivos almejados que podem ser materiais, afetivos ou racionais. Historicamente, o conceito de dominação, pode estar atrelado ao modo de produção e, mais precisamente na relação dominador e dominado. A obediência significa que o “dominado” recebe a ordem como máxima para a sua conduta.

Existem três tipos de dominação: de caráter racional – dos que estão nomeados por ordens estatuídas para exercer o direito de mando; de caráter tradicional - dos que representam autoridade por meio de dominação religiosa, uma vez que o poder consiste em crença cotidiana na santidade e, por último, a dominação de caráter carismático – exercido por indivíduos tidos como heróis ou das instituições e virtudes de tal indivíduo.

A dominação legal baseia-se na vigência de alguns pressupostos, os quais ressaltam que todo direito pode ser estabelecido racionalmente e, desse modo, deve ser cumprido por todos os que integram o âmbito social; todo direito compreende regras que apresentam determinadas intenções e, que são aplicadas pelo poder judiciário e que estas são ordenadas por um senhor legal que orienta algumas disposições. É importante ressaltar que ao obedecerem às normas, os membros não estão obedecendo ao senhor, mas ao poder que lhe é empregado para executar tais ordens. Sobre tal proposição postula Weber:

(...) Obedece-se não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas à *regra* estatuída, que estabelece ao mesmo tempo a quem e em que medida

se deve obedecer. Também quem ordena obedece, ao emitir uma ordem, a uma regra: à "lei" ou "regulamento" de uma norma *formalmente* abstrata (...). Seu ideal é: proceder *sine ira et studio*, ou seja, sem a menor influência de motivos pessoais e sem influências sentimentais de espécie alguma, livre de arbítrio e capricho e, particularmente, "sem consideração da pessoa", de modo estritamente formal segundo regras racionais ou, quando elas falham, segundo pontos de vista de conveniência "objetiva" (Weber, 1989, pp. 128-129).

Em suma, o Estado, na concepção de Max Weber, se estabelece com a utilização da força, necessária para manter e sustentar um agrupamento político. Segundo o filósofo, o Estado não se estabeleceria se não se utilizasse da força. Logo, o Estado chama o monopólio da utilização da violência física no interior do próprio território. Weber explicita que o Estado exerce o processo de dominação sobre o homem.

De acordo com Max Weber (1968, p. 62) o Estado Moderno é caracterizado como:

O Estado moderno é um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou (com êxito) monopolizar, nos limites de um território, a violência física legítima como instrumento de domínio e que, tendo esse objetivo, reuniu nas mãos dos dirigentes os meios materiais de gestão. (Weber, 1968, p.62).

Diante do que fora exposto, é possível concluir que para Hobbes o Estado compreende uma forma de socialização artificial e, para Weber o Estado consiste em um agrupamento de dominação. E, ainda, em Hobbes as relações de poder ocorrem por intermédio do Soberano (representante da sociedade) que exerce seu poder em defesa dos Súditos. No que concerne às relações de poder, Weber assevera que o Estado refrata o domínio do homem sobre o homem. Nesta perspectiva, as relações de poder ocorrem por meio do processo de legitimação, em que o dominado se permite dominar pelo dominador.

Logo, Hobbes e Weber ao serem cotejados apresentam semelhanças em suas teorias acerca do Estado Moderno. Neste âmbito, embora a obra "Leviatã" tenha sido publicada em 1651, percebe-se que a análise pode ser vislumbrada no atual contexto sócio-histórico, uma vez que os mecanismos e os anseios de dominação, tão presentes no século XXI, não diferem dos que remontam a época de Hobbes.

No atual contexto sócio-histórico outras leituras de Thomas Hobbes podem ser vislumbradas, parece ser o caso da ilustração intitulada "Corrupção: A Cara da Besta", elaborada por Angeli e veiculada na Folha de São Paulo; em julho de 2007.



Esta ilustração criada por Angeli foi publicada na Folha de São Paulo, em julho de 2007.

A ilustração retratada por Angeli pode ser entendida como o Leviatã (Estado) de Hobbes, visto que o Estado é apresentado como um sujeito engratado (lembrando a figura de um político), cujo corpo é constituído de uma multiplicidade de indivíduos.

O Leviatã de Hobbes apresenta na mão direita a espada, que representa o poder temporal, o poder do Soberano. Na mão esquerda, o Leviatã empunha o cetro, cuja simbologia refrata o poder religioso, o poder do Estado eclesiástico. Em Angeli, “o Leviatã” apresenta, em ambas as mãos, malas executivas – que podem representar o capital acumulado por meio da dominação, também entendida (nesse contexto) como corrupção. As malas executivas são formadas de organização de indivíduos, o que

parece apontar para a origem do dinheiro, provavelmente, fruto do trabalho da sociedade.

Outra inferência que nos remete ao Leviatã de Angeli como um gigante engravatado, que suscita à figura do político, são os arquétipos que remontam Brasília.

Neste enfoque, a metáfora do Leviatã nos parece bastante pertinente para refratar o Estado Moderno e, até mesmo, o Estado contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

WEBER, Max. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo. Cultrix, 1972.

_____. Os tipos de dominação. In: Weber, Max. **Economia e sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília. 1991.

Reparações do Leviatã. Disponível em: http://xama.incubadora.fapesp.br/portal/blog_pesquisa/reparicoes-do-leviata.

O ADJETIVO: definição e a enunciação de expressividade

Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro (PG – Unioeste)
Clarice Nadir von Borstel (Orientadora)

RESUMO: Este texto é parte de um estudo inicial de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Unioeste, na Linha de Pesquisa Práticas Lingüísticas, Culturais e de Ensino. Sendo assim, faz-se um traçado histórico e cultural do adjetivo no decorrer dos anos, bem como, apresentam-se algumas definições de adjetivo dadas pelo dicionário, gramáticas e textos teóricos. Neste momento, partir-se-á a discutir o adjetivo em seus termos de definição, e a enunciação da expressividade, esta última enquanto fruto da relação léxico/semântico/pragmático, haja vista que, o léxico possibilita, a partir da lexicologia, que se faça uma relação entre a origem da palavra quanto ao plano do significado, como também, do significante. A semântica possibilita que se tenha uma visão dos vários sentidos que a mesma palavra pode apresentar. O pragmático consiste no uso/escolha do vocábulo, levando-se em conta o contexto cultural e o valor de verdade que o escritor quer expressar na produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Adjetivo, enunciado, expressividade.

INTRODUÇÃO

Neste texto, faz-se uma discussão inicial sobre a teoria e a histórica do adjetivo, trazendo alguns exemplos que possam caracterizar a forma semântica do adjetivo dado em algumas sentenças, para poder refletir sobre o emprego do mesmo.

Portanto, compreender e saber definir de forma delimitada no que consiste o adjetivo é o primeiro passo que se dá para identificá-lo nos textos. O conceito de adjetivo definido, no momento, segue-se para um estudo lexicológico da palavra/adjetivo e sua origem, para, posteriormente, partir ao sentido semântico que vem a ser resultante de fatores históricos e culturais, este sentido lexical do adjetivo pode ser diferente daquele que é ou foi o significado originário da palavra, ou seja, o mesmo vocábulo pode apresentar significados distintos.

A localização do adjetivo em um enunciado na sentença, também, precisa ser levada em consideração. Segundo alguns estudiosos o adjetivo pode ter sentidos diferentes quando a sua aplicação na frase, isto é, nas

concepções teóricas Callou e Serra (2003), quando citam Cunha (1972) e Lapa (1986), para diferenciar o uso do adjetivo, que segundo este uso pode estar anteposto ou posposto ao substantivo, haja vista que no primeiro caso apresenta valor subjetivo e no outro, valor objetivo.

Assim, são muitos os elementos que devem ser levados em consideração ao estudar o uso do adjetivo, uma vez que além de saber identificá-lo e de conhecer seu significado léxico, semântico e pragmático, há a necessidade de compreender sua posição frente ao substantivo, visto que a análise final visa à interpretação pragmática.

CONCEITUAÇÕES HISTÓRICAS DO ADJETIVO NA EXPRESSIVIDADE ENUNCIATIVA

Encontram-se definições de adjetivo em dicionários, consultas em gramáticas ou na leitura de textos científicos que discutem o assunto. Contudo, uma simples definição proposta pelo dicionário pode vir a não ficar muito explícito o conceito e o pesquisador poderá, ainda, permanecer com dúvidas quanto no que consiste o adjetivo. Restará ao indivíduo buscar por conceitos que lhe venham a solucionar as dúvidas.

No *Dicionário Aurélio* de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira pode-se encontrar a seguinte definição geral de adjetivo, bem como de alguns tipos de adjetivos:

adjetivo. [Do lat. *Adjectivu*.] S. m. 1. *E. Ling.* Palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, caráter, modo de ser ou estado: *pessoa caridosa*; *boa casa*. [...] Adjetivo atributivo. [...] Adjetivo de dois gêneros. [...] Adjetivo de dois gêneros e de dois números. [...] Adjetivo de dois números. [...] Adjetivo determinativo. [...] Adjetivo gentilício. [...] Adjetivo pátrio. [...] Adjetivo predicativo. [...] Adjetivo qualitativo. [...]. (2004, p. 52).

A definição acima proposta pelo dicionário, apesar de geral, possibilita que se tenha uma noção básica do que é um adjetivo, entretanto é preciso que se investigue em outros instrumentos, como as gramáticas, por exemplo. A gramática de Evanildo Bechara define o adjetivo como “a classe de lexema que caracteriza por constituir a *delimitação*, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma *parte* ou a um *aspecto* do denotado” (2004, p. 142). Celso Cunha e Luiz F. Lindley Cintra em *a nova gramática do português contemporâneo* colocam que o

adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo. Serve: (1) para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo, indicando-lhe: (a) qualidade (ou defeito) [...]; (b) o modo de ser [...]; (c) o aspecto ou aparência [...]; (d) o estado [...]. (2) para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de produtividade, de procedência, [...]. (1999, p. 238).

Margarida Basílio (1995), em seu texto apresenta uma tentativa de definição dada por Câmara (1970) a respeito do substantivo e do adjetivo: “[...] o substantivo é o termo determinado e o adjetivo é o termo determinante do substantivo” (BASÍLIO, 1995, p. 178).

Para que haja adjetivo é fundamental que se tenha um substantivo, ou seja, um elemento para ser adjetivado e, ou caracterizado. O elemento caracterizador pode estar posicionado de duas formas na frase, anterior ou posterior à palavra determinada: pospostos ou antepostos ao substantivo, tendo cada um de seus casos valores individuais, como se pode observar em Lapa (1968, apud Callou e Serra, 2003, p.191): “*quando o adjetivo está logo depois do substantivo, tende a conservar o valor próprio, objetivo, intelectual; quando está antes, tende a perder o próprio valor e adquirir um sentido afetivo*” (grifos das autoras).

Callou e Serra ao compararem a posição dos adjetivos entre as línguas afirmam que em “línguas como o português e o espanhol a posição que o adjetivo ocupa no SN é mais ‘livre’, se comparada ao inglês, por exemplo, que tem uma ordem bastante rígida para a colocação dos adjetivos, sempre antepostos ao nome” (2003, p. 194). Neste sentido, pode-se ratificar as colocações de Paschoal, quanto à escolha posicional do determinante, haja vista que “pertence à natureza das línguas germânicas a anteposição do adjetivo ao substantivo” enquanto que em “grego e em latim, assim como em algumas línguas neolatinas, a anteposição e a posposição são possíveis e geram nuances de significado” (2007, p. 147).

O lingüista Joaquim Mattoso Câmara Júnior (2002), também, discorre a respeito da posição posposta ao adjetivo em português, enquanto que a anteposição é decorrente “do enfraquecimento da função descritiva em proveito da reação afetiva que o predicado descrito pode carrear” (CAMARA JR, 1967 apud CAMARA JR, 2002, p. 87).

Dessa forma, compreende-se que quanto o adjetivo está posposto ao substantivo tem caráter de não contestável, ou seja, “é marcado como *descritivo* quando caracteriza objetivamente” e como *avaliativo* quando “apresenta uma característica do substantivo passível de contestação por ser de caráter subjetivo” (CALLOU e SERRA, 2003, p. 193).

Dentre todas as definições abordadas a cerca do adjetivo pode-se dizer que seu uso não é tão simples quanto parece, visto que é de

conhecimento dos estudiosos citados, como já referenciado, que a anteposição do adjetivo não é uma regra normativa do português. Contudo, a sua ocorrência é possível, vindo apresentar um sentido diferente quanto ao aspecto da semântica e da pragmática, podendo ter sentido intelectual e objetivo quando posposto, ou afetivo e subjetivo sendo anteposto.

Neste caso, o papel do escritor no momento da utilização das palavras é fruto de uma relação lenta entre os signos lingüísticos de Saussure (1987), uma vez que não há como escolher um adjetivo qualquer e acrescê-lo ao substantivo para caracterizá-lo. Visto que entre o significado do item lexical e, ou da palavra, também, há uma relação semântica/pragmática entre locutor e interlocutor no momento da interpretação dos sentidos e, ou significados atribuídos historicamente e culturalmente às palavras. Como em:

- Olha a [Ø] banana!
- Olha o [Ø] banana!

No exemplo um e dois, têm-se a palavra “banana” anteposta de um artigo o que lhe concerne papel de substantivo, “palavra com que designamos ou nomeamos os seres em geral” (CUNHA e CINTRA, 1999, p. 171). O vocábulo “banana” não tem flexão de gênero – como “gato/gata” – sendo diferenciada apenas pelo artigo do gênero feminino e masculino que lhe antepõe. No entanto, quando anteposta do artigo “a” tem um significado diferente caso fosse anteposto do artigo “o”, exceto se “banana” for determinante de pessoa:

Banana. s. f. Fruto da bananeira. *Brás.* Gesto obsceno, feitos com as mãos ou mão; cartucho alongado de dinamite. [...] s. m. Homem fraco, sem energia; palerma, pateta. *Adj.* Molenga, moleirão; diz-se da rês de chifres descaídos. (OBIOL, 1980, p. 103).

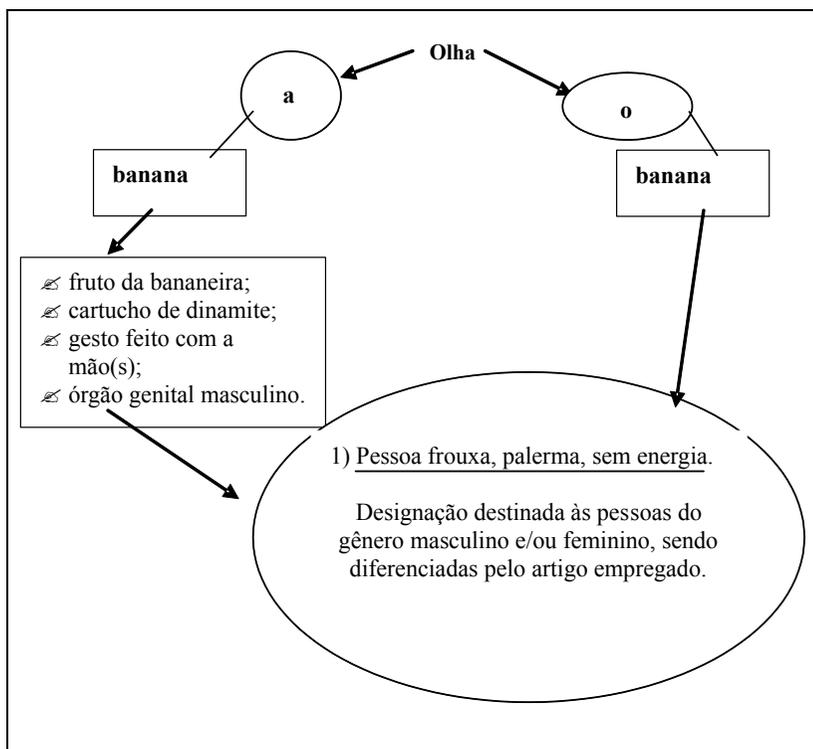
banana s.f. ‘fruto da bananeira, planta da fam. Das musáceas’ XVI; ‘ext. pessoa frouxa, palerma, sem energia.’ XVIII. [...]. (CUNHA, 2000, p. 92).

banana. [De or. afr.] S. f. 1. O fruto de qualquer espécie do gênero *Musa* [v. *musa*2 (1 e 2)]. 2. *Bot.* Bananeira (1). 3. *Bras.* *Chulo* O pênis. 4. *Bras.* *Chulo* V. *manguito*2. S. 2 g. 5. Pessoa frouxa, palerma, sem energia; banazola, bananzola. (FERREIRA, 2004, p. 259).

A palavra enunciada como exemplo e aplicada na frase (1) e (2), tem o papel de substantivo, uma vez que não tem nenhum outro elemento que o caracterize, ou outra palavra que o substitua ficando “banana” como determinante, como nas frases:

- 3) – Olha a(o) menina(o) banana!
 4) – Ele fez um gesto banana!
 5) – As crianças pegaram uma bomba banana!

As frases (3), (4) e (5) apresentam a palavra “banana” como adjetivo, enquanto que as frases (1) e (2) como substantivo. Entretanto, estas podem caracterizar um sentido ambíguo, na medida em que o ouvinte ou leitor pode ficar em dúvida, quanto ao significado do elemento lexical “banana”, dado as definições dadas pelos dicionários consultados. As interpretações poderiam variar como se pode observar no esquema:



As frases (3), (4) e (5) ilustram o esquema acima em decorrência de se definir um substantivo para ser caracterizado pelo elemento lexical “banana”. Desta forma, observa-se que para compreender o significado da

palavra destacada, de forma a não gerar ambigüidade no momento da interpretação, foi preciso acrescentar-lhe um substantivo, ficando a mesma na sua enunciação de expressividade, fazendo o papel de adjetivo, contribuindo para diminuir a ambigüidade no enunciado.

Contudo, os sentidos acionados no processo cognitivo com relação ao uso da frase vão depender do conhecimento lingüístico e de mundo do indivíduo que os interpreta, bem como do contexto em que a frase estiver inserida, portanto um texto com várias frases pode possibilitar que se tenha uma idéia superficial ou geral do assunto discutido. Por exemplo, a frase (1) poderia ser desenvolvida da seguinte maneira, conduzindo o leitor a um significado específico do vocábulo “banana”:

- 6) – Assim que Belinha chegar terei uma conversa séria com ela, já cansei de lhe dizer que não pode deixar as crianças lhe fazerem de gato e sapato! – falou Joana ao seu pai.
 – Olha a banana! – disse o pai de Joana ao ver Belinha se aproximar.

Dentro deste contexto, na frase (6), pode-se observar o significado atribuído à palavra “banana” enquanto “pessoa frouxa, palerma, sem energia”, ao contrário das frases (1) e (2) que apresentam ambigüidade, uma vez que não há como definir a intenção do escritor ao se valer deste elemento lexical.

No que diz respeito à posição que adjetivo pode ocupar na frase, posposto ou anteposto ao substantivo, pode-se observar a seguir, a veracidade das colocações teóricas defendidas por Lapa (1968) e Câmara Jr. (2002) quanto ao caráter de subjetividade e objetividade do determinante:

- 7) José é um homem *grande*!
 8) José é um *grande* homem!

O adjetivo “grande” posposto ao substantivo, na frase (7), tem um caráter objetivo e preserva seu significado próprio: pessoa de estatura alta, de grande extensão ou volume. Enquanto que na frase (8) por estar anteposto perde seu valor e adquire uma conotação afetiva, como de grandiosidade e, ou respeitabilidade: “João é um homem grandioso”.

Com base nesta discussão, compreende-se que ao utilizar-se de palavras com sentidos enunciativos, não é uma tarefa muito fácil, visto que os significados semânticos que determinam os elementos lexicais têm uma forma e um sentido que pode ser diferente para uma pessoa, mas para outra não. Assim, pode-se ter uma idéia do que tal palavra significa para quem

escreveu, mas ter certeza da intenção que quis transmitir é algo complicado, principalmente, se o contexto em que a palavra está inserida não dá margens há uma interpretação segura e sem ambigüidade, como foi possível observar nos exemplos (1) e (2).

Acrescenta-se que neste momento, a apresentação e reflexão de um referencial teórico-metodológico ainda em discussão para a pesquisa a ser desenvolvida na Linha de Pesquisa Práticas Lingüísticas, Culturais e de Ensino, no Programa de Mestrado em Letras da Unioeste. Contudo, foram apresentados e discutidos exemplos simples de uso dos adjetivos e outras classes de palavras para se compreender a complexa relação estabelecida entre o léxico, o semântico e o pragmático, haja vista que os adjetivos podem sofrer influências culturais e históricas que contribuem para caracterizá-los no decorrer do tempo, atribuindo características distintas a um mesmo elemento lexical.

A dificuldade em distinguir o sentido atribuído a uma palavra no corpo de uma frase pode, em muitos casos, ser complexo. Este processo se dá em virtude das diversas significações que cada item lexical pode apresentar com o passar dos anos, influências de fatores culturais e sócio-históricos que modificam a definição histórica de seu léxico, como a palavra “banana”, que primeiramente designava o fruto da bananeira, bifurcando-se nos sentidos de caracterização de um cartucho de dinamite, ou pejorativos e, ou irônico de pessoa palerma e sem energia, como também gesto obsceno praticado com a mão, inclusive chegando a designar o órgão genital masculino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASILIO, Margarida. O fator semântico na flutuação substantivo/adjetivo em português. In HEYE, Jürgen (Org.). *Flores verbais: uma homenagem lingüística e literária para Eneida do Rego Monteiro Bomfim no seu 70º aniversário*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, p. 177-192.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CALLOU, Dinah; SERRA, Carolina. A variação na ordem dos adjetivos nos últimos quatro séculos. In RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Orgs.). *Português brasileiro: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003, p. 191-198.

CAMARA JR. Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 35.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. 13. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

OBIOL, Salvador; Equipe Editorial da Educacional (orgs.). *Moderno dicionário enciclopédico brasileiro*. Curitiba: Ed. Educacional Brasileira S. A., 1980.

PASCHOAL, Stéfano. Aspectos gramaticais no *Buch von der Deutschen Poeterey* (1624) de Martin Opitz (1597-1639). *Anais da 9ª Jornada de estudos lingüísticos e literários*. v. 9, n. 9, p. 143-150, 2007.

SAUSSURE, F. *Curso geral de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1987.

ARTIGOS DAS COMUNICAÇÕES

RELAÇÕES FAMILIARES DE FRANZ KAFKA EM *DIE VERWANDLUNG* – realidade ou ficção?

Adriano Steffler

RESUMO: A presente comunicação procurará demonstrar como a negativa relação de Franz Kafka com seu pai encontra espaço de representação em sua obra *Die Verwandlung* (*A metamorfose*). Para tanto, teremos como base alguns fatos arrolados na *Brief an den Vater* (*Carta ao pai*), escrita posteriormente à obra ficcional indicada acima. O fato de a segunda obra, aqui mencionada, ter sido escrita posteriormente à primeira, não interfere na análise proposta, uma vez que apenas vem a confirmar uma relação difícil e constrangedora iniciada anteriormente à escritura de *Die Verwandlung*. Trechos da *Brief an den Vater* que revelam aspectos da difícil relação entre Kafka e seu pai serão citados oportunamente e, a partir deles, será possível identificar, na obra *Die Verwandlung*, as idéias neles contidas, numa forma de escrita metaforizada.

PALAVRAS-CHAVE: Carta ao Pai, A Metamorfose, relações familiares.

O presente artigo demonstra como as relações familiares de Franz Kafka, presentes em sua obra autobiográfica, *Carta ao Pai*, influem e até mesmo ressurgem em sua obra ficcional *A Metamorfose*. Os aspectos mais significativos que dizem respeito à trajetória de Gregor Samsa (personagem de *A Metamorfose*) serão cotejados com informações constantes da *Carta ao Pai*. A obra de Kafka contém diversos elementos de perversão presentes na psique de suas personagens que, não raro, agem de forma violenta. O conflito com o pai, o absurdo das burocracias e o peso das convenções são alguns dos temas abordados em *A Metamorfose*, em que está sempre presente a problemática da alienação.

Gregor Samsa, um caixeiro viajante, sofre uma metamorfose sem causa aparente, que o transforma em um enorme inseto. É nesse momento que começa uma difícil relação com seus familiares, com o mundo (conflito existencial) e com a sociedade. O primeiro obstáculo a ser enfrentado, além da falta de mobilidade, é o abandono do trabalho. Ao acordar, Gregor percebe que já estava na hora de partir. No entanto, como ainda não se acostumara a sua nova forma, não conseguiu se levantar, apesar de inúmeros esforços. Essa descrição da fraqueza e da impossibilidade, num ritmo lento e quase sufocante, reflete a impotência “auto-atribuída” de Kafka à vida e ao trabalho. Essa mesma fraqueza encontra correspondência na *Carta ao Pai*, conforme se pode depreender do trecho seguinte:

[...] muitas vezes nos despíamos juntos numa cabine. Eu magro, fraco, franzino, você forte, grande, largo. Já na cabine me sentia miserável e na realidade não só diante de você, mas do mundo inteiro, pois para mim você era a medida de todas as coisas. (p.16)

Franz Kafka considerava a família um estorvo ao pleno desenvolvimento do ser humano. Essa concepção de mundo foi, sem dúvida, influenciada pelo péssimo tratamento que recebera do pai. Assim, ele sempre procura se afastar de Hermann, mesmo que à custa de se manter longe dos outros familiares. Essa idéia distorcida das relações familiares leva Kafka a procurar a solidão, o que se reflete também na vida social e profissional. Ele discorre sobre esse tema em *Carta ao Pai*, resumindo esse sentimento numa única frase: “*Se eu queria fugir de você, tinha também de fugir da família, até de minha mãe*”. (p.36)

Em *A Metamorfose*, a família de Gregor deve ao seu patrão, e para pagar a dívida, ele tem de trabalhar quase que de graça. Além disso, o pouco que ainda recebe vai para a alimentação, aluguel, vestuário, enfim, para as despesas básicas da família. A descrição da vida dos Samsa leva automaticamente à comparação da família com um parasita, que suga tudo o que pode do hospedeiro, levando-o lentamente à morte.

A figura do pai em *A Metamorfose* aparece freqüentemente em demonstrações de força e superioridade. Essa característica é descrita também na *Carta ao Pai*:

Você, ao contrário, um verdadeiro Kafka na força, saúde, apetite, sonoridade de voz, dom de falar, auto-satisfação, superioridade diante do mundo, perseverança, presença de espírito, conhecimento dos homens, certa generosidade [...]. (p.12)

Note-se a quantidade de adjetivos – todos do mesmo campo semântico – que Franz Kafka emprega para qualificar seu pai. Em outros trechos, aparece a descrição da força física de Hermann Kafka:

Uma noite eu (Franz Kafka) choramingava [...] pedindo água, [...] não de sede, mas [...] em parte para aborrecer, em parte para me distrair. Depois que algumas ameaças severas não tinham adiantado, você me tirou da cama, me levou para a *pawlatsche* e me deixou ali sozinho. [...] a partir daquele momento me tornei obediente [...] Anos depois eu ainda sofria com a torturante idéia de que o homem gigantesco, meu pai, [...] podia vir quase sem motivo me tirar da cama à noite para me levar à *pawlatsche* e de que [...] eu era para ele um nada dessa espécie. (pp. 14-15)

Note-se a forma como Kafka se refere ao pai como um “homem gigantesco”. Em *A Metamorfose*, a figura paterna é igualmente destruidora e não parece poupar nem compreender o filho. Essa vontade de demonstrar força leva o pai a atos violentos, como quando do espancamento do inseto:

Gregor ficou ali entalado (na porta de seu quarto), impossibilitado [...] de fazer [...] o menor movimento. [...] Nisso, o pai deu-lhe por trás um golpe enérgico e salvador que o precipitou dentro do quarto, sangrando em abundância. Depois, a porta foi fechada [...]. (p.27)

Note-se nesse trecho uma possível referência do autor – ainda que inconscientemente – ao incidente em que fora levado pelo pai à *pawlatzche* e lá abandonado. Em outros trechos d’*A Metamorfose*, a figura paterna também demonstra o seu poder para outras pessoas, como quando da expulsão dos hóspedes mal-agraçados. Assim como na ficção, também na vida real, como Kafka descreve em *Carta ao Pai*, outras pessoas sofriam com o poder da figura paterna, como, por exemplo, a sobrinha de Herrmann Kafka, Irma:

[...] ela estava próxima à posição dos filhos; o poder impositivo da sua personalidade era [...] tão grande que se desenvolveram nela [...] falta de memória, negligência, humor acre, talvez até um pouco de teimosia [...]. (p.41).

Hermann Kafka também tinha o costume de desaprovar as atitudes e decisões do filho: a vontade de ser escritor, o estudo, o casamento, a religião, os amigos e o trabalho, enfim, tudo o que se referia a Franz Kafka passava pelo crivo do pai, que sempre reprovava tudo. O seguinte trecho de *Carta ao Pai* comprova o exposto: “[...] *you tem, de antemão, antipatia por qualquer ocupação minha, e particularmente pela maneira como esse interesse se expressa [...]*” (p.49)

Do mesmo modo, a desaprovação também é perceptível em *A Metamorfose*: Quando Gregor resolve sair do quarto e juntar-se à família, o pai, assim que o percebe, censura sua presença, e começa a bater fortemente os pés no chão da casa e, em seguida, bombardeia-lhe com maçãs, além de agredi-lo com uma bengala. O conflito com o pai, que transformou Kafka em alguém incapaz para a vida social, é um reflexo da tradicional família burguesa, em que reinava o autoritarismo, e de que ele foi vítima. Kafka, algumas vezes, denomina seu pai um tirano, conforme se pode observar no trecho seguinte: “*Você assumia para mim o que há de enigmático em todos os tiranos, cujo direito está fundado, não no pensamento, mas na própria pessoa*”. (p.17)

Em ambas as obras, Kafka relaciona a figura paterna aos chefes e a todo tipo de autoridade prepotente. Sabe-se, pela *Carta ao Pai*, que ele chegou a trabalhar por um tempo numa companhia particular de seguros em Praga, logo depois de ter se formado em Direito. Entretanto, não suportou a forma de tratamento e demitiu-se, relacionando o chefe arrogante e o clima tenso entre ele e os empregados da tal companhia com a atmosfera impregnada de arrogância da loja de seu pai:

Mas quando aos poucos você foi me aterrorizando [...] a loja e a sua pessoa se tornaram para mim uma coisa só. [...] Coisas que no início eram naturais para mim me atormentavam, envergonhavam, principalmente o tratamento que você dispensava aos empregados. [...] na “Assicurazioni Generali” no meu tempo, por exemplo, o trabalho era de fato parecido, lá eu apresentei ao diretor minha demissão alegando de um modo não totalmente sincero, mas também não de todo falso, que não podia suportar os insultos [...]. (p.33)

Em *A Metamorfose*, a autoridade é representada pelo gerente, que vai até a casa de Gregor averiguar o que acontecera. Ao perceber que Gregor não sairia do quarto, fica indignado e menciona algumas falhas que Gregor cometera no trabalho, como, por exemplo, que ele deixou a desejar nas vendas, que havia sido preguiçoso, e reafirmou que os pais tinham uma dívida para com seu patrão, a ser paga com seu trabalho. Ameaçou-o de demissão, demonstrando com isso sua autoridade e seu poder.

Os colegas de trabalho de Gregor também são considerados opressores, por fazerem parte do círculo de poder relacionado ao patrão. São representados por ele da seguinte forma: “*O tal moço era uma cópia do patrão, sem dignidade nem consideração*”. (p.9)

Gregor reflete sobre vários aspectos de seu trabalho e se questiona sobre as relações e condições entre os colegas:

Por que estaria Gregor condenado a trabalhar em uma casa na qual a mais insignificante ausência despertava imediatamente as mais trágicas suspeitas? Será que os empregados, todos em geral e cada um em particular, não eram senão uns pilantras? Será que não podia haver entre eles um homem de bem que, depois de perder apenas duas horas pela manhã, ficasse louco de remorso e não se encontrasse em condições de abandonar a cama? [...] era preciso que viesse o próprio gerente para inteirar toda uma inocente família de que somente ele tinha qualidade para intervir na investigação de tão tenebroso assunto? (p.14)

Não somente o pai, mas toda a família de Kafka é representada em *A Metamorfose*. A irmã de Gregor, Grete, representa as três irmãs de Kafka,

Elli, Ottilia e Valli, e contém características das três. Grete, a princípio, é caracterizada como infantil, e que, segundo seus pais, sabia apenas se enfeitar e viver para futilidades. Essa é uma característica que, em *Carta ao Pai*, é atribuída às três irmãs, pois, segundo ele, nenhuma delas precisou trabalhar para conseguir o próprio sustento: “*Para você as coisas pareciam ser mais ou menos assim: trabalhou duro a vida toda, sacrificou tudo pelos filhos, especialmente por mim [...]*” (p.9).

Depois de Gregor ter sofrido a metamorfose, Grete começou a se comportar de maneira diferente, mais adulta, pois passou a ela a responsabilidade pela assistência ao irmão bem como por sua alimentação. Ainda assim, apresentava alguns traços pueris. Esta característica ajusta-se mais a Ottilia, que sempre esteve ao lado de Kafka, sendo com ela que o autor confabulou para escrever *Carta ao Pai*. Depois de algum tempo, a falta de dinheiro se apresenta como um problema adicional para a família Samsa, pois era Gregor quem a sustentava antes da metamorfose. Por esse motivo, Grete começou a trabalhar e a estudar, apresentando-se mais independente e madura do que antes. O amadurecimento remete a Ottilia, bem como a Elli. Ottilia era obstinada e decidiu administrar sozinha uma propriedade rural em Zürau, apesar da desaprovação paterna. Elli foi quem mais se afastou dos “ensinamentos” do pai. Na infância ela “*era uma criança morosa, cansada, medrosa, amuada, cheia de culpa, servil, maldosa, preguiçosa, voraz, avarenta*”. (p.38) Porém, na juventude “*ela saiu de casa, se casou, teve filhos, tornou-se alegre, despreocupada, corajosa, generosa, altruísta, cheia de esperança*”. (p.38)

Entretanto, passado algum tempo, Grete passa por outra transformação, comportando-se agora de maneira indiferente, demonstrando estar ofendida e constrangida pela condição e pelas ações de Gregor, rejeitando-o. Nessa caracterização, Kafka pode estar se referindo novamente a Elli, sua irmã mais velha, com a qual afirma ter mantido más relações durante anos, e cuja avareza lhe era repulsiva.

Devido ao descaso de Grete para com Gregor, ele vem a morrer por inanição, deixando a família “livre e liberta” do peso e da obrigação de “proteger” e de alimentar um inseto.

Uma vez livres, voltam à vida normal e, durante um passeio, os pais percebem que a filha crescera e se desenvolvera também fisicamente, o que lhes agrada, por considerarem-na pronta para o casamento. Nota-se aí uma inversão de julgamentos: antes a filha era inútil, infantil, irresponsável; agora era trabalhadora, adulta, madura, responsável, submetendo-se aos desejos de seus pais. Provavelmente, nessa passagem, Kafka se refere a Valli, sua irmã do meio. Segundo Kafka, em *Carta ao Pai*, ela era a mais feliz com a própria situação. (p.37), tendo sido quem menos se afastou de

Herrman Kafka, *sujeitando-se a ele, sem oferecer resistência e sem que isso a prejudicasse* (p.37). Pode-se, portanto, afirmar que, no nível psicológico, Grete também sofre uma metamorfose, ou ao menos uma “passagem”.

A figura da mãe também se faz presente em *A Metamorfose*. Ela é sempre pacificadora, mediadora dos conflitos entre pai e filho e a que mais sofre pela família, conforme se pode ver nos trechos seguintes de *Carta ao Pai*:

[...] sempre era possível encontrar nela proteção, mas só em relação a você (Hermann Kafka). [...] É preciso ter sempre em mente [...] como era desgastante ao extremo a posição de minha mãe na família. Ela tinha se estafado na loja, na casa, tinha sofrido em dobro todas as doenças na família, mas o coroamento de tudo foi o que padeceu na posição de intermediária entre nós e você. (p.36)

As características atribuídas a ela no trecho acima aparecem nitidamente em *A Metamorfose*, pois a mãe é a primeira pessoa a demonstrar preocupação quando Gregor não sai do quarto para ir trabalhar; é ela que, depois da metamorfose, continua a considerar Gregor parte da família; que procura tornar mais confortável o quarto de Gregor; que acode o filho do ataque paterno e que mais se comove com a morte do filho inseto.

Submetida a um cotejamento com a *Carta ao Pai*, *A Metamorfose*, de Kafka, permite perceber representações fiéis e precisas de seus familiares e daqueles que o rodeavam, colocando em xeque, constantemente, valores e futilidades de uma sociedade estagnada e vil. As representações do pai autoritário que rejeita o filho “doente”, em *A Metamorfose*, constituem uma metáfora, por vezes sutil, de como externar a angústia e a tensão de um relacionamento familiar frustrado e negativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMANN, Bárbara e OBERLE, Birigitta, *Deutsche Literatur in Epochen*. 1ª ed. München: Max Hueber Verlag, 1985

CARPEAUX, Otto Maria, *A literatura alemã*, São Paulo: Cultrix, 1964

FISCHER, Bernard, *Autorenlexikon*, Göttingen: Steidl, 1993

HEISE, Eloá e RÖHL, Ruth, *História da literatura alemã*, São Paulo: Ática, 1986

HELLBERG, Wolf Dieter. *Franz Kafka: Die Verwandlung*, 4. Auflage. München: Klett, 2004

KAFKA, Franz, *A Metamorfose*. Tradução de Torrieri Guimarães, São Paulo: Publifolha, 1998.

KAFKA, Franz, *Carta ao Pai*. Tradução de Modesto Carone, 3ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense S. A., 1990.

ROTHMANN, Kurt, *Kleine Geschichte der deutschen Literatur*, Stuttgart: Philipp Reclam, 1979

SANTOS, Patrícia da Silva. *Racionalidade Moderna e Franz Kafka*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 2007

“É + ADJETIVO”: uma estratégia de relacionamento dos interlocutores em artigos de opinião

Alcione Tereza Corbari
Aparecida Feola Sella

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar um relato parcial de uma pesquisa que investiga os processos de modalização estabelecidos pelo par “é + adjetivo” em recortes textuais retirados de artigos de opinião publicados na seção *Jornal de Debates*, do jornal (*on-line*) *Observatório da Imprensa*. De acordo com as análises realizadas – sustentada em autores contemporâneos que estudam a modalização lingüística (Castilho e Castilho, 1992; Neves, 1996/2006; Koch, 1997/2002, dentre outros) – a unidade “é + adjetivo”, quando atualiza noções deonticas (e.g., *é preciso, é necessário*) ou expressa a necessidade epistêmica (e.g., *é certo, é claro, é óbvio*), retrata uma estratégia de modalização à qual o produtor do texto recorre para estabelecer uma interlocução mais ativa com o leitor no sentido de interpelá-lo a aceitar a “verdade” expressa e alinhá-lo à tese defendida no texto.

PALAVRAS-CHAVE: unidade “é + adjetivo”, modalização lingüística, artigo de opinião.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui parcialmente relatada parte do princípio de que o par “é + adjetivo” retrata uma das diversas estratégias que são mobilizadas no “jogo da linguagem” com vistas à produção do sentido, conforme aponta Koch (2003). Considera-se, de acordo com a autora, que esse jogo envolve três peças fundamentais:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra lingüisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como

pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos. (KOCH, 2003, p. 19).

Neste artigo, faz-se referência a apenas algumas atualizações do par “é + adjetivo” (doravante PEA) com função modalizadora. Mais especificamente, são abordadas (i) *expressões asseverativas* envolvendo adjetivos prototípicos da necessidade epistêmica, que reiteram a certeza do produtor com relação ao que expõe no enunciado de forma a interpelar o leitor a aceitar o conteúdo da mensagem (e.g., *É óbvio* que não era isso que a matéria queria dizer) e (ii) *expressões deônticas* que expressam uma necessidade e, em geral, solicitam ao(s) interlocutor(es) a tomada de certas atitudes (e.g., *Pode parecer banal, mas é sempre necessário* lembrar que a tolerância tem seu limite na agressividade intolerante do outro).

Observa-se que, nesses casos, a modalização atua fortemente no espaço interlocutivo, pois o produtor faz uso da estrutura em questão para se apresentar ao seu interlocutor como alguém que tem conhecimento ou que está numa posição que o autoriza a exigir do leitor a concordância com relação ao dito no conteúdo que está sendo alvo de modalização ou a exigir do interlocutor certas atitudes.

1 MODALIZAÇÃO E INTERAÇÃO

Dentre as diferentes formas de abordagem da modalização lingüística, tomam-se como norteadoras as teorias que sustentam que os modalizadores “são usados na interação verbal, em princípio, para exprimir o ponto de vista do enunciador” (cf. NEVES, 2006, p. 154) e que “sempre verbalizam a atitude do falante com respeito à proposição” (CASTILHO; CASTILHO, 1992, p. 200).

Nessa mesma perspectiva, Koch (2002) descreve os modalizadores como sendo todos os elementos lingüísticos que estão ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como “indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso” (KOCH, 2002, p. 136). Tais elementos

[...] caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim, aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso. (KOCH, 2002, p. 136).

Além de entender a modalização como uma estratégia que retrata o ponto de vista do produtor e sua atitude com respeito à proposição, conforme exposto acima, a pesquisa desenvolvida ancora-se na ideia de que a modalização é usada também para marcar a atitude do produtor em face do seu interlocutor. Em conformidade com Neves (2006), entende-se que, ao estabelecer uma interação verbal, os interlocutores, ao mesmo tempo em que organizam a mensagem, definem seus papéis na interlocução, colocando-se na posição de doador ou solicitador, de asseverador, de perguntador, de respondedor, de ordenador etc.; nesse mesmo processo, eles escolhem marcar ou não explicitamente o seu enunciado com valores modais de diversas categorias.

Para a autora, a função interpessoal apresenta-se mais enfática quando se tem um enunciado marcadamente modalizado. Isso se daria porque, nesse caso, a presença do falante e do destinatário é mais evidente, “tanto no comprometimento epistêmico (que se liga a um papel semântico do tipo experimentador, ligado ao falante) como no envolvimento deôntico (que envolve as diversas pessoas do discurso, centrando-se no ouvinte)” (NEVES, 2006, p. 200).

O estudo das relações interativas proporcionadas pelo uso da modalização lingüística responde à necessidade, apontada por Parret (1988), de se ultrapassar as definições e classificações das teorias gramaticais clássicas a respeito da modalidade, uma vez que elas se limitam ao nível superficial da lexicalização, recaindo a observação sobre o comportamento sintático e sobre a força semântica dos verbos modais (*poder, dever, saber, querer*).

Para o autor, é preciso que se proponha um estudo num nível mais profundo, que considere as modalidades não mais como propriedades de seqüências lexicalizadas, mas como “verdadeiros atos de linguagem” (PARRET, 1988, p. 10). Para isso, o autor diz ser preciso analisá-las a partir do seu contexto de ação, que é caracterizado pelo triângulo “locutor, destinatário, situação de troca” e pela dialética da intenção e do reconhecimento da intenção pelo canal de fragmentos lingüístico cujo suporte é a situação de troca.

2 O PEA EM FUNÇÃO INTERATIVA

As sondagens realizadas em artigo de opinião levaram à observação de que, nos casos envolvendo a necessidade epistêmica e a noção deôntica, embora a modalização veiculada pelo PEA atue sobre um certo conteúdo proposicional, ela se orienta muito mais para o interlocutor do que para o próprio conteúdo modalizado, assumindo um tom

intersubjetivo mais marcado.

Como observou-se que os PEAs que atuam mais diretamente no espaço interlocutivo se relacionam a dois eixos distintos (epistêmico e deôntico), propôs-se a separação dos recortes em dois grupos: *Modalização Epistêmico-Interlocutiva* e *Modalização Deôntico-Interlocutiva*.

2.1 Modalização Epistêmico-Interlocutiva

Nos recortes que integram este subgrupo, há casos do PEA prototípicos da expressão da necessidade epistêmica, que situam o enunciado no ponto mais alto do *continuum* epistêmico citado por Neves (1996). Ou, usando as análises de Castilho e Castilho (1992), trata-se de modalizadores asseverativos, que revelam que o produtor do texto se responsabiliza totalmente pelo conteúdo modalizado.

Observa-se que, por meio de estruturas modalizadoras como *é certo, é óbvio, é evidente* e *é inegável*, o produtor do texto se mostra totalmente engajado com o conteúdo da mensagem. A certeza com relação ao que é afirmado, que parece tomar de um conhecimento geral (*general knowledge*, cf. PALMER, 2001), interpela o leitor a aderir à idéia apresentada e a seguir a orientação argumentativa instaurada no texto.

Os recortes [a] e [b] são exemplos representativos desse grupo:

[a] *É certo* que as situações mencionadas acima não são idênticas e não se deve esquecer suas diferenças intrínsecas.

[b] *É claro* que senões sempre ocorrem.

Nesses fragmentos, a expressão em destaque funciona como um sinalizador para que o leitor aceite o que está exposto no conteúdo modalizado como uma verdade à qual deve aderir. Essa interpelação, no entanto, não ocorre de forma brusca, pois o produtor procura envolver o leitor em sua argumentação.

Para explicar esses recortes, pode-se recorrer às descrições feitas por Rodrigues (2001) sobre os *movimentos dialógicos de engajamento* e *de refutação*. Para a autora, no movimento dialógico de engajamento, o produtor do texto eleva o leitor à posição de aliado, de um co-autor do artigo. O discurso é construído como se o articulista incorporasse o ponto de vista do leitor, como se ambos falassem de uma mesma posição valorativa, em uma relação de concordância. Já no movimento dialógico de refutação, o autor antecipa as possíveis reações-resposta de objeção que o leitor poderia contrapor ao seu discurso, abafando-as.

Nos recortes sob análise, parece que esses dois movimentos estão intimamente ligados. Ao antecipar a reação do leitor e refutar uma possível contra-argumentação, o produtor do texto envolve o interlocutor em seu discurso, considerando o que ele tinha a dizer, engajando-o na sua argumentação ao apresentá-lo como parceiro na manifestação da avaliação epistêmica. Nesse sentido, o movimento de engajamento se constrói pela aproximação do leitor ao ponto de vista do autor (cf. RODRIGUES, 2001), o que deixa mais evidente a interação dos interlocutores. Com essa estratégia, o produtor do texto evita que sua argumentação fique fragilizada e ainda acolhe a (possível) opinião do seu interlocutor, engajando-o no seu discurso.

Para Rodrigues (2001), essa reação-resposta antecipada e inserida no discurso do produtor do texto cria no artigo um efeito de uma consequência “já prevista”, embora seja antes uma estratégia para evitar essa possível contra-palavra por parte do leitor. Essa incorporação da palavra do outro também contribui para a argumentatividade instaurada. Como lembra a autora, a refutação de uma possível contra-palavra do leitor se constrói de maneira discreta, “amena”, pois, pela situação de interação, o artigo tende a buscar a adesão do leitor à perspectiva do produtor do texto, que só vai produzir seu efeito se o movimento discursivo conduzir favoravelmente o leitor à perspectiva do autor.

2.2 Modalização deôntico-interlocutiva

Enquanto nos casos de modalização orientada para o interlocutor que envolvem a noção epistêmica (*é óbvio, é claro* etc.) observa-se, conforme já visto, o desejo de chamar a atenção e, de certa forma, obrigar o leitor a aderir, aceitar o que vem expresso no conteúdo modalizado, os fragmentos alocados no grupo *Modalização Deôntico-Interlocutiva* retratam um produtor que quer chamar a atenção do seu leitor para certas atitudes; ao mesmo tempo, tenta agir sobre o interlocutor, ao atribuir-lhe, direta ou indiretamente, uma obrigação.

Em outras palavras, nesse subgrupo foram alocados os fragmentos em que o PEA atualiza noções de necessidade e obrigatoriedade e funciona como lugar de interpelação em que se apresentam ao leitor as atitudes que, em determinado contexto, precisam ser tomadas. A interpelação é atualizada por meio de estruturas como *é necessário, é preciso, é importante*, modalizações deônticas situadas no domínio do dever, da ordem e da conduta.

A modalização deôntica está condicionada pelo traço [+controle], ligado ao produtor do texto e, por outro lado, implica que, para se chegar à

execução, o interlocutor deve aceitar o valor de verdade do enunciado (cf. NEVES, 1996). Ou seja, a estrutura modalizadora revela um produtor comprometido com o que diz e que deseja atuar sobre seu interlocutor ao apresentar uma proposta considerada não só adequada, mas necessária no contexto em que aparece.

Observem-se os seguintes fragmentos:

[c] Dessa maneira *é preciso* lembrar que o Brasil, em consonância com sua recente e ainda curta experiência democrática, precisa de uma injeção de lógicas públicas nas dinâmicas midiáticas se quiser construir um espaço minimamente público.

[d] *É preciso* vencer o medo de desvelar a caixa-preta do jornalismo político, sob pena de não construirmos, efetivamente, uma sociedade democrática.

Nos recortes acima, o conteúdo da mensagem também é apresentado como “certo”. Nesses casos, porém, há uma interpelação direta do interlocutor, que é chamado a tomar uma atitude. Assim, mais do que marcar o seu relacionamento com o conteúdo da mensagem, o produtor pretende interagir com o interlocutor, colocando-se numa posição que o autoriza a estabelecer obrigações aos interlocutores.

Observa-se que a atitude requerida, apresentada no conteúdo proposicional, assume duas feições: em [c], ela é mais intelectual e pontual, pois precisa ser tomadas no momento da leitura ou produção do texto. Trata-se de uma estratégia argumentativa voltada à interpelação do leitor para a realização de uma atitude a ser tomada de imediato que, em última análise, visa a alinhar o leitor à posição defendida no texto. É como se o produtor do texto expressasse ao leitor a necessidade de se levar em consideração o dado apresentado no conteúdo modalizado para que a tese apresentada seja tomada como coerente. Já em [d], a atitude se remete à futuridade, projetando-se para um momento posterior à manifestação da necessidade. Mas também nesse caso o produtor está mais preocupado em convencer o leitor sobre a tese apresentada do que garantir que a necessidade apontada seja sanada.

Observa-se que, em ambos os casos, o produtor se preocupa em ancorar a necessidade expressas em certos dados. Em [c], a expressão no início do enunciado mostra que foram apresentados argumentos anteriormente no texto para se chegar à observação da necessidade exposta. Em [d], a justificativa é dada no encadeamento, já que, nessa porção textual, são apresentadas as conseqüências que surgirão caso a necessidade posta não seja sanada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa o resultado de análises feitas acerca de algumas ocorrências de modalização lingüística em recortes retirados de artigos de opinião publicados no jornal *Observatório da Imprensa*. Não sendo possível abarcar todos os aspectos relativos aos recursos que mobilizam a modalização num texto, optou-se por promover um estudo centrado apenas em ocorrências em que se sobressai o uso do par “é + adjetivo” em função modalizadora. Mais especificamente, fez-se uma análise dos casos de modalização que incidem mais diretamente sobre o interlocutor do que sobre o conteúdo modalizado.

As sondagens realizadas, levando-se em consideração o gênero em que são veiculados os recortes sob análise, resultaram na observação de que, em alguns casos, a modalização estabelecida pelo PEA promove um movimento voltado à interpelação do interlocutor, no sentido de convencê-lo a aceitar o conteúdo exposto na mensagem e, por conseguinte, a tese defendida no artigo. Esse entendimento levou à proposta de que a modalização orientada para o interlocutor pode dar-se em nível epistêmico e deontico. No entanto, é preciso observar que, mesmo nos casos que envolvem a necessidade epistêmica, o PEA apresenta um certo teor deontico, já que, ao usar estruturas como *é certo, é claro e é óbvio*, tenta-se obrigar o leitor a aceitar a “verdade” expressa no enunciado.

As ocorrências verificadas, parcialmente relatadas neste artigo, revelam um produtor empenhado em estabelecer uma interlocução com o leitor. A interlocução por meio dos PEAs se dá de forma direta, pois referenda um sentido propositivo ou mesmo impositivo. Nesse contexto, o produtor recorre à estrutura modalizadora para enredar o leitor em um movimento de interpelação com o objetivo de alinhá-lo à opinião apresentada. A partir dessa perspectiva de análise, e levando em conta o gênero textual que serviu de fonte para a coleta do *corpus*, entende-se que a unidade PEA funciona como um recurso que o produtor usa para levar o interlocutor a compartilhar de sua visão do mundo, expressa no artigo.

A recorrência dos recortes em que a modalização orienta-se para o interlocutor revela que, no artigo de opinião, o produtor procura manter uma interlocução mais ativa com o seu leitor. Essa leitura encontra apoio em Rodrigues (2001), que entende haver, nesse gênero, diferentes movimentos de orientação ativa para o leitor e o seu discurso. Esses movimentos, segundo a autora, presentificam-se no artigo por determinadas características estilístico-composicionais. Em conformidade com as análises empreendidas, a estrutura modalizadora “é + adjetivo” representa um desses

traços estilístico-composicionais que, no artigo, pode fazer “sentir a presença ativa do leitor” (RODRIGUES, 2001: 215).

A partir da observação da função modalizadora assumida pela estrutura em questão nos recortes analisados, chega-se à constatação de que o PEA retrata uma estratégia lingüística que encontra no gênero artigo de opinião um espaço propício para manifestar-se. O artigo se constitui como um gênero em que se busca convencer o outro sobre uma determinada idéia a partir de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo autor e de refutação de opiniões divergentes. Nesse contexto, a modalização veiculada pela estrutura lingüística sob análise se apresenta como uma forma de adequar o uso da linguagem com vistas à finalidade discursiva, respondendo às intenções comunicativas envolvidas no processo de produção do texto. Nesse sentido, mais do que adequada à situação comunicativa, essa estrutura lingüística se apresenta como uma estratégia lingüística que desempenha papel relevante no texto, já que faz parte de uma gama de estratégias postas em cena no texto opinativo para que o leitor aceite a orientação argumentativa apresentada e, conseqüentemente, alinhe-se à posição defendida, que é o objetivo da interação estabelecida por meio do artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, Ataliba; CASTILHO, Célia. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo. (Org.) *Gramática do português falado*. Campinas: Ed. Unicamp/Fapesp, 1992, v. 2. p. 213-260.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Argumentação e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. A modalidade: In: KOCH, Ingedore Villaça (Org.) *Gramática do português falado*. São Paulo: Unicamp/FAPESP, 1996, v. 6. p. 163-199.

PALMER, Frank R. *Mood and modality*. 2. ed. London: Cambridge University Press, 2001.

PARRET, Herman. *Enunciação e pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. São Paulo, 2001, 347 f.

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 04 mar. 2007.

POESIA E HISTÓRIA EM MANOEL DE BARROS

Alessandro Barbosa

RESUMO: Os livros de Manoel de Barros **Face Imóvel** (1942) e **Poesias** (1956) são criações que destoam dos demais livros deste poeta. Este literato mato grossense se destaca no cenário literário brasileiro por uma obra cuja dicção é facilmente reconhecível dado à peculiaridade de suas composições, à sua linguagem repleta de neologismos; à economia de temas da sua obra poética e à recorrência de algumas palavras-chave na sua produção. Entretanto, como foi mencionado no início deste resumo, os livros supracitados possuem idiosincrasias notáveis se considerarmos a “organicidade” da obra poética de Manoel de Barros. No artigo abaixo exposto, procurar-se-á apontar as peculiaridades destes dois livros numa análise que se pautará, preponderantemente, nas considerações teóricas de Antonio Candido (1976) e nas definições de Michael Hamburger (2007) de “poesia absoluta” e “política absoluta”. Pretende-se, na análise proposta, considerar os fatores históricos, extra literários, como elementos imprescindíveis para se entender a posição ímpar destes dois livros na obra poética de Manoel de Barros.

PALAVRAS-CHAVE: poesia, história, representação.

1 MANOEL DE BARROS E O MODERNISMO

A perspectiva deste trabalho é comparativa num duplo sentido. Comparativa porque reflete sobre a obra poética de Manoel de Barros juxtapondo-a à tradição poética modernista brasileira (ocidental) e comparativa no sentido de procurar delimitar as nuances da obra de Manoel de Barros em sua trajetória de 70 anos de produção. Alguns aspectos que surpreende na obra de Manoel de Barros é sua homogeneidade temática; a recorrência de alguns vocábulos; uma espécie de monomania e autofagia poética e uma economia de temas que espanta principalmente se considerado o número de títulos poéticos lançados neste período de 7 décadas de produção. Isso tudo levando em conta a plenitude da evolução, no sentido de mudança, que o avanço deste lapso de tempo representou para a poesia brasileira.

Manoel de Barros, apesar de não participar ativamente de grupos de poesia, é leitor e herdeiro do legado modernista. Esta herança pode ser percebida na incorporação do prosaico como leitmotiv poético; na

compilação de lendas e estórias folclóricas e populares; na mudança de perspectiva se considerado o caráter de abolição de alguns “temas” poéticos clássicos e incorporação de temas até então considerados apoéticos ou mesmo antipoéticos. Neste sentido como bem sinaliza Miguel Sanches Neto (1997) em um ensaio sobre a poesia de Barros:

Se nos modernistas o prosaico, o elemento baixo e o não sublime tinham a função de somente denunciar o abuso poético da poesia, em Barros o que ocorre é um projeto consciente de dar foros poéticos a elementos notadamente excluídos da tradição lírica ocidental. Não tem função de choque, é um ato de extrema humanidade para com as coisas em estado de miséria. Pois amar os trastes, os animais irrelevantes, o lixo, é uma forma indireta, por interposto objeto, de valorizar o homem-bicho, o homem jogado fora. Esta é a diferença básica entre o uso que Barros faz do baixo e o dos modernistas. (p. 19)

Nesta passagem supracitada está bem sintetizado como a herança modernista é modificada em Barros. No modernismo, principalmente no período imediatamente posterior à Semana de Arte Moderna (período heróico do movimento) as proposições programáticas tinham uma intenção explicitamente revolucionária e progressista tanto estética quanto tematicamente. Era um cantar que se propunha diferente e inovador, antropofágico, vetor tributário das heranças européias, mas também - e principalmente - particularista; atento às peculiaridades do exclusivamente nacional. É o período, positivamente interpretado por Antonio Candido (1976), como o momento literário brasileiro que consegue ultrapassar o sentimento de inferioridade artística na dialética do universal e do particular.

Manoel de Barros se diferencia dos precursores modernistas brasileiros porque sua poesia incorpora à estrutura vanguardista tipicamente européia, de uma maneira bem resolvida na sua fatura, os elementos culturais peculiares e local. Esta incorporação se dá de uma forma diferente, sem a verve belicosa do embate contrapontístico de uma poética modernista que, talvez pela preocupação em negar a tradição estabelecida, pecava no produto artístico apresentado, justamente pela preocupação excessiva com a intenção agitadora em detrimento dos fatores artístico ou estético. Em Barros tudo flui melhor, apesar de partir do mesmo ponto: do “elemento baixo e não sublime”. Pode-se dizer que neste poeta essa nova perspectiva representativa acontece mais “naturalmente”, porque o teor engajado programático, militante, quase panfletário das proposições inovadoras, não ficam incomodamente em primeiro plano. Em sua poesia esta nova perspectiva de representar o baixo e o prosaico não possuía a mesma

animosidade quase gratuita que prejudica muito do que foi produzido pelos aguerridos modernistas brasileiros do primórdio do movimento.

No entanto algumas ressalvas devem ser feitas para não se incorrer em injustiça para com os precursores modernistas brasileiros e passar a falsa impressão de que estes só tenham sido infelizes na facção de suas obras: houve uma evolução notável na obra dos dois escritores mais representativos do modernismo no Brasil e uma maturação que muito logo os fizeram rever e criticar alguns aspectos do próprio movimento do qual foram protagonistas; também não se pode negligenciar aqui que Oswald de Andrade e Mario de Andrade, principalmente este, foram pesquisadores etnográficos sérios e tentaram ao máximo abarcar, quase cientificamente, as complexidades de um Brasil civilizado e primitivo, estando certamente muito mais próximos do primeiro do que do Brasil primitivo.

O próprio Manoel de Barros reconhece e explicita em entrevistas a sua admiração para com Oswald e Mário de Andrade e afirma a influência destes autores sobre sua obra. Ao primeiro, Manoel de Barros deve muito do humor e leveza de sua dicção e, em Mário de Andrade, o poeta pantaneiro admira principalmente o criador de Macunaíma e o transcritor de uma série de mitos e estórias, admira também o compilador do folclore das plagas mais deslocadas do eixo “civilizado” brasileiro, esta apropriação da riqueza popular brasileira como motivo poético também é recorrente em Barros.

Podemos dizer que Barros começa de onde Oswald e Mario pararam, e este dado também reforça a tese contida na citação de Sanches Neto acima transcrita, porque Barros pôde se distanciar criticamente do movimento modernista e filtrar, por assim dizer, os excessos de vanguarda política e preocupar-se muito mais com a parte dos avanços artísticos, técnicos e temáticos. Além disso, é importante que se saliente: Barros é um sujeito opostamente cindido (em relação a Oswald e Mario de Andrade) pelos registros culturais destes dois brasis: o Brasil “primitivo”, autóctone e/ou mestiço, berço do poeta; e o Brasil “civilizado”, letrado, em processo de industrialização e aspirando aos valores ocidentais, capitalista e homogeneizador. Talvez a poesia de Barros não cause uma impressão mais forte de choque porque é “narrada” pela perspectiva do “sujeito desacontecido”. Barros se move mais comodamente num mundo regional/local que também é o seu. Nele, o percurso foi contrário aos dos dois Andrades acima citados. O poeta pantaneiro partiu da periferia do Brasil, da “margem da civilização” e teve de sofrer o impacto e apreender a cultura com aspirações cosmopolitas da então capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro. Nele, a importante formação da infância (importante inclusive sobre uma perspectiva de formação humana e psíquica) se deu em

uma região cujo registro cultural foi e é considerada estigmatizada pelos padrões homogeneizadores/excludentes ocidentais. Por isso Manoel de Barros pode se sentir à vontade para representar fluentemente uma poesia que canta os sujeitos e coisas abandonados. Daí a autenticidade e despojamento de sua poesia que mimetiza a condição dos trastes e cacarecos.

2 HOMOGENEIDADE E PROJETO LITERÁRIO EM MANOEL DE BARROS

Neste ponto, duas indagações permitem conduzir a reflexão sobre a peculiaridade da obra de Manoel de Barros, a saber: O que é considerado a homogeneidade ou organicidade da obra manoelina? E, qual é o projeto literário de Manoel de Barros?

As respostas para ambas as perguntas já foram esboçadas na primeira parte do trabalho, mas vale desenvolvê-las aqui de maneira sucinta e articulando-as enquanto réplica à estas questões. Por organicidade na obra de Manoel de Barros entendo a peculiaridade de uma produção poética restrita, que narra e retoma narrações; que cria personagens e que se volta a eles em vários momentos da obra; que se vale de uma temática reduzida, de um certo número de palavras-chave retiradas do reino animal, mineral, vegetal que já são velhas conhecidas dos leitores e por eles esperadas; em suma, é a autofagia da obra Manoelina. O projeto literário de Manoel de Barros, por sua vez, é coerente com esse fenômeno autofágico, pois, o seu dinamismo, é a vontade de “arejar as palavras” e de “elevar as coisas rasteiras e abandonadas”. Esta vontade é explicitada tanto em seus poemas quanto nas entrevistas cedidas. Para conseguir cumprir estes intentos, Manoel de Barros acredita que se deve saber errar, no sentido do jogo com as palavras e no uso inusitado delas. Com articulações sintático-semânticas inusitadas obtêm outras potencialidades lingüísticas e significativas. É por esse motivo que muitos dos poemas de Barros é composto da perspectiva do infante, nessa aparente regressão comunicativa ou enunciativa, Manoel de Barros consegue demonstrar a virtuosidade das palavras porque são também as personagens crianças e bocós deste poeta que possibilitam visadas líricas inovadoras, exatamente por serem elas, essas categorias de personagens, na referência à realidade, quem desconhece as convenções lingüísticas corriqueiras e, por extensão, as convenções poéticas.

Os discursos rejeitados, estigmatizados, os sujeitos abandonados, marginais, juntamente com as coisas e seres minúsculos e inservíveis (pelo menos por e para uma parcela social que preza o funcionalismo de tudo) são exatamente o objeto da poesia de Barros. São esses objetos descartados e descartáveis para os quais Manoel de Barros se volta.

3 PORQUE DAR ESSA IMPORTÂNCIA AO DESIMPORTANTE?

É uma questão de apresentar uma perspectiva. Há um tom de rebeldia, de nadar contra a corrente, no projeto de Barros. Nisto também se assemelha a fase demolidora do modernismo. No entanto, o caráter confrontador de Barros fica diluído na beleza lírica de sua poesia e na amenização provocada pelo tom lúdico, imaginativo e bem humorado de grande parte de seus poemas. Manoel de Barros, como afirmado anteriormente, é um sujeito leitor-pesquisador consciente das propriedades transformadoras da poesia, como aquela consciência que encontramos em Wallace Stevens e citada por Hamburger de que o poeta “teve muito que ver com dar vida, independentemente do sabor que ela tem. Teve muito a ver com qualquer coisa que a imaginação e os sentidos fizeram do mundo”.(2007, p. 146)

Essa propriedade formativa, quase didático da poesia, enquanto discurso poderoso e que produz ecos e embates de perspectivas é algo que Manoel de Barros bem conhece e do qual se vale. Aliás é já uma concepção generalizada encarar a linguagem poética como resistência à tendência de automatização da linguagem. E é significativo que estudiosos de orientações tão díspares quanto Gaston Bachelard e Alfredo Bosi concordem em suas concepções acerca da linguagem poética como “arejadora” da linguagem. Ambos os teóricos entendem a linguagem poética como uma espécie de antídoto ao automatismo e à ferrugem das palavras. O próprio Hamburger aponta para um tipo de poesia que “anseia por formas de vida primordialmente simples por parte de certos poetas que levam a cabo uma luta desesperada contra as complexidades refratárias para a imaginação”. (2007, p. 153) Esse tipo de poesia é aquela que prepondera em Manoel de Barros mas que é abrandada nos dois livros que destoam da obra: *Face Imóvel e Poesias* porque neles a organicidade e peculiaridade acima apontadas cedem lugar a um cantar preponderantemente datado e generalizador.

A fase “orgânica” da poesia de Barros e a maioria da poesia da modernidade tardia, ou pós-moderna, conquanto possa ser apressadamente classificada como negligente e alienada, na verdade é uma poesia que apresenta um contraponto a uma concepção massificada e com fumos de instituição. O próprio Manoel de Barros (em uma entrevista cedida a José Otávio Guizzo à revista *Grifo* e transcrita em *Gramática expositiva do chão - poesia quase toda*) diz coisas interessantíssimas no sentido de aproximar, ao mesmo tempo que diferencia, a linguagem poética como representação e resistência à realidade. O poeta diz que

Agora a nossa realidade se desmorona. Despençam-se deuses, valores, paredes... Estamos entre ruínas. A nós, poetas destes tempos, cabe falar dos morcegos que voam por dentro dessas ruínas. Dos restos humanos fazendo discursos sozinhos nas ruas. A nós cabe falar do lixo sobrado e dos rios podres que correm por dentro de nós e das casas. Aos poetas do futuro caberá a reconstrução – se houver reconstrução. Porém a nós, a nós sem dúvida – resta falar dos fragmentos, do homem fragmentado que perdendo suas crenças, perdeu sua unidade interior. É dever dos poetas de hoje falar de tudo que sobrou das ruínas. (BARROS. 1992, p 308-309)

Adiante, na mesma entrevista, respondendo à pergunta sobre qual a matéria de sua poesia, o poeta replica, aludindo à compaixão de Leni, uma personagem de Kafka que amava a miséria da culpa dos processados.

Sua compaixão pelas vítimas é que a leva ao amor. De muito dessa compaixão é que é feita a poesia de nosso século. Um fundo amor pelos humilhados e ofendidos de nossa sociedade, banha quase toda a poesia de hoje. Esse vício de amar as coisas jogadas fora – eis a minha competência. (idem. p 311)

4 POESIA ABSOLUTA X POLÍTICA ABSOLUTA, ONDE ESTÁ A HISTÓRIA NISSO?

Nas citações acima, percebe-se que Manoel de Barros tem a consciência de que seu projeto na verdade não é algo tão seu. Ele fala em nome dos poetas, fala sobre cantar um tipo de poesia que denota uma certa configuração social ao mesmo tempo que pretende responder a ela. A poesia do nosso século, aliás como a poesia em todos os tempos, sempre foi atravessada pelo clivo da história e pela consciência que os dramas do tempo imperativamente “condicionam” e exigem. Poesia é uma resposta que é também diálogo. Manoel de Barros, em sua poesia, que pode ser taxada por um leitor apressado, de poesia besta, porque fala de lesmas, de pedras, de árvores, de loucos, etc, na verdade, o que faz é representar a condição humana de abandono. O abandono, que numa espécie de metonímia englobante se estende às coisas, aos objetos, às palavras dos loucos, bêbados e crianças. Essa consciência histórica está presente em Manoel de Barros e a recorrência do seu cantar intermitente das mesmas coisas é um exercício de apresentá-las das mais diversas formas, criando novas recepções, lutando contra as “complexidades refratárias para a imaginação”. Manoel de Barros sempre retoma sua própria poesia e a explora em suas potencialidades. Um mesmo tema é apresentado sobre várias formas, não há em Barros significados sólidos possíveis. Em sua

poesia, o homem amalgamado com as pedras e as árvores aparece constantemente em uma espécie de liturgia mundana por ele professada. Liturgia mundana em um mundo órfão de deuses.

Esta é a consciência histórica em Barros e se ele continua retrabalhando seus temas é porque, provavelmente acredite que ainda não chegou o momento de reconstrução destinado, enquanto possibilidade apenas, aos poetas do futuro. O próprio Barros reconstrói ao retrabalhar, mas é sempre a reconstrução do inútil e inservível, a reconstrução das mesmas coisas dispensadas e esquecidas.

Michael Hamburger apresenta em seu livro panorâmico, *A verdade da poesia*, uma visão do percurso modernista ocidental de Baudelaire até a década de 60. No livro é demonstrado a tensa dialética da questão da arte pura, arte pela arte, e da política pura, engajamento puro. No entanto, a pretensão de arte pura é também ela uma resposta política e o reflexo de uma condição histórica. A maioria das vezes em que a arte aparentemente perdeu sua referencialidade externa era quando essa referência foi de tal forma chocante e agressiva, no seu sentido de languidez social, que a arte pela arte era um lenitivo que o artista procurava enquanto possibilidade de habitar um universo controlável. Por outro lado, há períodos extremamente traumáticos em que as contingências políticas aparecem muito mais na materialidade artística e poética como serve de exemplo, o período da II guerra mundial, (época em que Manoel de Barros lança o seu *Face Imóvel*).

5. FACE IMÓVEL E POESIAS, RUPTURA E CONTINUIDADE. A guisa de conclusão

O que há de diferente nestes dois livros em relação ao todo da obra de Manoel de Barros é a maximização dos fatores extra literários atuando de forma “ditatorial” enquanto “imposição” temática. Desta forma Manoel de Barros se aproxima dos padrões de poesia em voga neste período. Era imperioso retratar a problemática da guerra e a perplexidade por ela provocada (neste sentido é significativo o título *Face Imóvel* que denota esse sentimento). E Manoel de Barros não é exceção dessa contingência.

O primeiro poema que abre o livro *Face Imóvel* recebe o exemplar título “*Eu não vou perturbar a paz*”. E traz o seguinte conteúdo:

De tarde um homem tem esperanças.
 Está sozinho, possui um banco.
 De tarde um homem sorri.
 Se eu me sentasse a seu lado
 Saberla de seus mistérios
 Ouviria até sua respiração leve.

Se eu me sentasse a seu lado
 Descobriria o sinistro
 Ou doce alento de vida
 Que move suas pernas e braços.

Mas, ah! Eu não vou perturbar a paz que ele depôs na praça, quieto.
 (BARROS. 1989, p 59)

Barros, neste livro, canta temas clássicos da poesia ocidental: “paz, esperança, solidude, alento de vida”. Isso é raro se levado em conta a tônica de seu primeiro livro e dos demais livros imediatamente posteriores à *Poesias*. Além desse dado diferenciador, percebe-se que aquele universo peculiar, tanto humano quanto paisagístico, é quase abolido neste livro e consideravelmente reduzido em *Poesias*. Este é um livro de fronteira entre a pausa para cantar a situação generalizante ocidental e a poetização do universo particular de Barros, com suas lesmas, com seus símbolos de vida e renovação: água, ar, árvores, raízes, lodo, ferrugem, borboletas.

Em *Face Imóvel* a diferença se dá pelo cantar generalizante, como perceptível já no primeiro verso transcrito acima: “um homem”. Aqui é a condição humana, de um sujeito representativo e impessoal - como fica claro pelo emprego do artigo indefinido - que se sobrepõe aos personagens determinados de Barros: Bugrinha, Maria-pelego-preto, Bernardo, Bola Sete, etc. Em *Poesias*, como o próprio título sugere, há uma espécie de exercitação poética que guarda resquícios dessa fase de canto geral de *Face Imóvel* mas que também retoma temas e dicção de *Poemas concebidos sem pecado*, primeiro livro de poemas de Barros e que já contém muito do projeto de Barros de burilar seus inutensílios. Esta atividade poética extremamente útil que previne o homem contra “o mais insidioso dos automatismos, o automatismo da linguagem” (BACHELARD, 2000, p 18).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão – poesia quase toda*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1990.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 5.ed. São Paulo: Itatiaia, 1976.

MICHAEL, Hamburger. *A verdade da poesia – Tensões na poesia modernista desde Baudelaire*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

NETO, Miguel Sanches. *Achados do chão*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 1997.

A PALAVRA E O SIGNO: uma comparação entre mensagens publicitárias

Alex Sandro de Araujo Carmo¹
Paula Delavalentina de Andrade²

RESUMO: A presente comunicação aborda a mensagem publicitária, estudando a construção de significados das palavras e do enunciado dentro desse meio, que nos dias atuais, com a expansão do *marketing* e o seu poder de manipulação, mostra que as pessoas se comportam muitas vezes influenciadas pelos discursos envolventes, que seduzem, e mascaram seu foco velado, que é controlar e estimular um consumo excessivo de bens e serviços. Visto a importância da mediação da publicidade nos meios culturais, escolhemos como repertório teórico os estudos de Marcos Bagno acerca do preconceito linguístico, de Mikhail Bakhtin dentro das questões que envolvem os enunciados, os signos e a ideologia, e de Nelly de Carvalho que fala das articulações da mensagem publicitária. Analisa-se então nesta comunicação, a mensagem publicitária do desodorante Axe *Compact*, em contraponto da mensagem de seu concorrente, o Rexona *Men V8*, cuja carga de representações deverá mostrar as diferenças de significação existentes entre elas, na elaboração de um parâmetro investigativo dentro do domínio da teoria da filosofia da linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: mensagem, palavra, signo.

O ENUNCIADO, O SIGNO E A MENSAGEM PUBLICITÁRIA

A publicidade está sempre buscando novas maneiras de convencer o consumidor que determinado produto é bom e faz a diferença, e uma das suas armas preferida para tal é a linguagem, pois essa se torna um poderoso meio de articulação, capaz de mudar o pensamento das pessoas, transformando conseqüentemente as concepções aceitas por determinado grupo dentro de uma sociedade.

Veja,

existe um mito ingênuo de que a linguagem humana tem a finalidade de ‘comunicar’, de ‘transmitir idéias’ - mito que as modernas correntes da lingüística vêm tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento. (BAGNO, 1999: p.133).

O meio publicitário detém o ‘poder’ de agir sobre a idéia do outro, seja pela persuasão (fazendo o uso da emoção), pelo convencimento (utilizando a razão) ou servindo-se do jogo de sedução, todos desenvolvidos pelo uso da linguagem. A partir deste pressuposto, os objetivos e argumentos que serão apresentados acerca desses fatos, devem priorizar o estudo dos enunciados utilizados pela publicidade, visto a importância das mediações nos aspectos culturais utilizadas por ela.

Então, no meio publicitário, a mensagem informa e manipula, ajuda a criar certos estímulos no tocante de consumo, onde sempre há certa potencialidade no desenvolvimento das características específicas de estimulação, essas características geralmente criam um universo de perfeição. E esse universo de perfeição geralmente cria a entonação da mensagem publicitária. Segundo Carvalho:

Quando se analisa a linguagem publicitária quase sempre se fala em *manipulação*. Devemos considerar que, na realidade, a linguagem publicitária usa recursos estilísticos e argumentativos da linguagem cotidiana, ela própria voltada para informar e manipular. (1996: p. 09).

Ainda, Carvalho:

a mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal, verdadeira ilha da deusa Calipso, que acolheu Ulisses em sua Odisséia – sem guerras, fome, deteriorização ou subdesenvolvimento. Tudo são luzes, calor e encanto, numa beleza perfeita e não-perecível. (1996: p. 11).

Sabendo que o texto publicitário muitas vezes se vale de uma estrutura persuasiva, localizada dentro da retórica de Aristóteles, trazendo um apelo à emoção, junto ao oferecimento de provas para gerar credibilidade – de forma imperativa (peroração) – será de grande valia estabelecer certos parâmetros. Para tanto, Carvalho aponta:

Toda a estrutura publicitária sustenta uma argumentação icônico-lingüística... na qual o emissor, embora use o imperativo, transmite uma expressão alheia a si própria. O verdadeiro emissor permanece ausente do circuito da fala; o receptor, contudo, é atingido pela atenção desse emissor em relação ao objeto. (1996: p. 13)

Sob a perspectiva de Bakhtin (1992: p. 310) a “*significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal*”, ou seja, é preciso haver interação social para que se entenda e se

simpatize com algumas das mensagens publicitárias, pois “*a entonação expressiva não pertence à palavra, mas ao enunciado*” (BAKHTIN, 1992: p. 310), por esse fato há uma necessidade de entender o enunciado publicitário e o seu poder de transformar palavras num enunciado de persuasão e manipulação, visto a exploração sofrida pela identidade cultural das pessoas. É bom destacar ainda que o enunciado “*é um elo na cadeia da comunicação verbal.*” (BAKHTIN, 1992: p. 308), e a sua expressividade é utilizada como fator de criação e composição do enunciado frente ao seu objeto de sentido, “*apenas o contato entre a significação lingüística e a realidade concreta, apenas o contato entre língua e a realidade – que se dá no enunciado – provoca o lampejo da expressividade*” (BAKHTIN, 1992: p. 311).

A mensagem publicitária é uma forma de enunciado, e está inserida numa “*esfera de utilização*”, assim, cada local (neste momento sem delimitar a época) cria seus enunciados para estabelecer uma comunicação, e esta comunicação – seja oral ou escrita – é parte componente de uma língua, e toda língua é formada por vários tipos de enunciados, por isso é importante destacar, segundo Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana... cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (1992: p. 279).

Veja, a palavra é descrita por Bakhtin em Marxismo e Filosofia da Linguagem como neutra, não comportando nenhuma significação ou valor semiótico, pois quanto à palavra absorve valor ou significado já não é mais uma palavra, e sim, um enunciado. Já em Estética da Criação Verbal, ele nos mostra que existem enunciados, concretos, únicos, primários e secundários.

O fato que diferencia um enunciado (gênero de discurso) primário de um secundário, além de um ser simples e o outro complexo, é que os enunciados secundários aparecem em decorrência da comunicação cultural, na forma de romance, de discurso científico, ideológico, publicitário, e etc., enquanto os primários são visto como o diálogo cotidiano, a conversa simples sobre os fatos corriqueiros do cotidiano. Mas, para fixar melhor:

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem

familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.). (BAKHTIN, 1992: p.285)

Os gêneros primários quando entram no quadro dos secundários, perde sua característica particular, pois ele não pertence mais a realidade de que foi originado, agora ele pertence à realidade dos “*enunciados alheios*”, ou seja, no ato de comunicação social um enunciado se transforma em outros enunciados, o importante a se destacar aqui é que na interação social tudo se transforma.

A mensagem publicitária é destinada para alguém, e se supõe que esse alguém, que está inserido no mesmo contexto social, deve ter uma compreensão responsiva ativa, ou seja, que ele compreenda o que está sendo dito. Todo ato de fala (oral ou escrita) para gerar uma resposta deve estar dentro do enunciado, assim a palavra ou mesmo a oração, não conseguem condicionar diretamente uma atitude responsiva. A completude da palavra e da oração é de natureza abstrata, sendo somente o enunciado que a deixa clara.

Assim, toda mensagem procura ter significado e remeter a algo, os signos, por exemplo, refletem e refratam algo situado fora de si mesmo, portanto, segundo Bakhtin “*um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra*” (1999: P. 32), e todo signo é ideológico, veja, “*tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia.*” (BAKHTIN, 1999: p. 31).

Sob essa luz, podemos dizer que a publicidade emprega signos em suas mensagens, portanto ela transmite uma ideologia nas peças publicitárias que utiliza. Para reforçar esta colocação, “*os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos*” (BAKHTIN, 1999: p. 32), e o mais importante, o ideológico não pode facilmente ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas, “*seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem*” (BAKHTIN, 1999: p. 35). Então para haver utilização de signos, deve-se haver interação social, e para vender produtos de consumo para determinado grupo é preciso criar mecanismos de comunicação de publicidade esta interação.

Os signos constituem a significação desejada pelo seu enunciador, e representa toda a carga de manipulação que se deseja pelo emissor, portanto quando se fala que a publicidade usa a persuasão para enganar e prometer, valendo-se dos signos que refletem e refratam a realidade, da forma como se quer criar tal significação. Para reforçar:

A significação constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável. A significação é a função do signo; eis porque é impossível representar a significação (enquanto propriedade puramente relacional, funcional) à parte do signo, como algo independente, particular. (BAKHTIN, 1999: p. 51)

Assim, pode-se observar na peça publicitária do Axe *Compact* da Unilever:



Primeiramente, ao analisar o seu texto, “*O aerosol que cabe no seu bolso.*” que este produto, cabe no bolso por ser compacto, pequeno, e que justamente, pode ser levado para qualquer lugar, visto que seu tamanho permite ser levado dentro de um bolso. Veja, geralmente o público masculino e jovem (público-alvo), não carrega consigo, nenhum tipo de *nécessaire* ou estojo par portar cosméticos. Portanto, para esse público, é muito prático que ele possa levar seu desodorante aerosol, onde quer que vá, pois pode ser guardado em seu bolso.

Então, o conjunto de palavras utilizadas para compor essa oração contida no anúncio, antes de se transformar em enunciado publicitário, pode formar vários significados, o contexto irá determinar qual, como por exemplo, o aerosol que cabe no bolso porque é barato e qualquer um pode comprar, é uma outra significação que se pode tirar dessa mensagem, ao

contrário da utilizada, que se remete ao tamanho, pois se ele cabe no bolso, é pelo fato de ser pequeno e portátil.

Outro fato que se deve considerar, é que este anúncio publicitário é um enunciado verbo-visual e, portanto, a imagem e as seqüências verbais estão inteiramente articuladas, assim para efeito de compreensão não podem ser separadas.

Pelo fato, deste produto ser de baixo valor aquisitivo, o que propicia a aquisição por parte de um público mais desprovido, ou que quer pagar pouco pelo seu desodorante, a peça publicitária utilizou um jovem, supostamente bem situado ao seu grupo social, que deve ser de jovem entre a transição da adolescência para idade adulta, sem muitas preocupações, fato observável pelo vestuário, sendo uma ligação direta para o público consumidor deste produto, então, deve-se considerar que este anúncio é destinado a certo grupo e não a outros.

Para contrapor esta descrição sobre o desodorante aerosol Axe Compact, examinemos um anúncio de outro produto do mesmo segmento, que é destinado a um público de faixa etária mais elevada, o Rexona Men V8:



Nesse caso, a composição verbo-visual desta peça publicitária não utiliza a presença de pessoas, e é mais sintético, pois versa sobre a paixão que alguns indivíduos possuem por carros e velocidade, na primeira oração “Faça o test drive” é uma chamada para a questão de experimentação do

produto, mas também pode representar a questão de poder, na relação que ter um carro pode fazer a diferença, ou seja, usar o Rexona *Men V8* pode fazer essa diferença.

Já na segunda chamada “*Acelere sem transpirar*” além de remeter ao poder de atuação do desodorante aerossol que é não deixar transpirar, vemos uma ação que remete ao fato da velocidade, ou seja, de possuir o poder de acelerar sem ser repreendido, fato que não pode ser realizado sem estar infringindo as leis de trânsito.

Então, pode-se concluir que a ação esperada por *Axe Compact* é ganhar seu público pela situação financeira, oferecendo um produto na mensagem publicitária mais “acessível” sem mencionar a questão que ele é barato, valendo-se apenas da pressuposição que *cabe no seu bolso*, já o outro produto analisado, o *Rexona Men V8*, buscou outra estratégia para alcançar o seu público-alvo, ele se valeu da questão automobilística, atrelando a mensagem a velocidade e poder, refletindo e refratando na mensagem o signo “V8”.

Tanto um quanto o outro, buscaram desenvolver estratégias de comunicação criando signos para apreender a atenção e a disposição de seus clientes em potenciais, para que os mesmos comprem determinado produto pela relação de aproximação, realizada pelo signo que transporta a mensagem para um universo de significação próximo ao do grupo social a quem se destina a mensagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. **Preconceito lingüístico** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. “Os Gêneros do Discurso”. In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a Linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996.

NOTAS

¹ Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda.

² Licenciada em Letras – Português/ Espanhol.

³ Este cartaz foi veiculado em pontos de venda.

APRENDENDO INGLÊS: crenças dos alunos de 5ª e 8ª série do ensino fundamental na rede pública

Aline Rohden Back (Unioeste – Foz do Iguaçu)
Delfina Cristina Paizan (Orientadora)

RESUMO: A presente pesquisa busca investigar as crenças sobre aprendizagem de língua inglesa dos alunos de quinta e oitava série do ensino fundamental e compará-las para verificar qual a aproximação ou distanciamento entre elas. Como fundamentação teórica desta pesquisa foram utilizados os documentos que regem o ensino de língua estrangeira além de estudos teóricos e empíricos que falam sobre crenças. Para esta pesquisa, de natureza interpretativista, utilizou-se entrevista semi-estruturada realizada em grupo. Como resultado a pesquisa apresenta essencialmente pontos convergentes, ou seja, apenas aproximação de crenças entre as séries investigadas.

PALAVRAS-CHAVE: crença, aprendizagem, língua inglesa.

ABSTRAT: This research interviewed students from fifth and eighth series of a state school and tried to investigate these learners' beliefs about their english learning process and, then, compare these beliefs in order to identify approximations and distantnesses among them. For the theoretical groundings of this study, it was used government documents that rules foreign language teaching as well as theoretical and empirical studies about beliefs. Because of the interpretativist nature of this study, it was used group-semi-structured interviews. The research result presents essentially convergent points between the two investigated series.

KEYWORDS: beliefs, learning process, english language.

1. INTRODUÇÃO

Vários fatores influenciam a qualidade de ensino de língua estrangeira (LE) no ambiente escolar brasileiro. Bohn (2003), por exemplo, discute desde a imensidão geográfica do país e sua diversidade cultura a problemas mais localizados como qual o conteúdo a ser ensinado na sala de aula de LE ou qual o papel da gramática nesse contexto. Assim, se por um lado os alunos têm acesso ao ensino de língua estrangeira durante quatro

anos do ensino fundamental (LDB, art. 26 “§5”), por outro lado, não temos a garantia de que uma aprendizagem de qualidade realmente aconteça.

Neste trabalho considera-se importante olhar o contexto construído em sala de aula através da perspectiva do aluno. Na fala do aluno procurar-se-á detectar suas crenças sobre aprendizagem de língua inglesa. E então, responder a pergunta: “Qual a aproximação ou distanciamento entre as crenças de aprendizagem dos alunos da quinta e da oitava séries do ensino fundamental?”.

Ao investigar as opiniões dos alunos da quinta e oitava série, espera-se identificar qual a aproximação ou distanciamento entre as crenças daqueles que estão iniciando o ensino fundamental e os que estão encerrando este ciclo. Acredita-se que ao realizar este trabalho, estar-se-á oferecendo aos professores em formação, e à comunidade em geral, a oportunidade de refletir a prática pedagógica da disciplina de inglês. Finalmente, este é um estudo que leva em conta a opinião do aluno, fruto do ambiente em que está inserido, portanto, rica em informações sobre os eventos de sala de aula. E desta forma, ressaltar a importância de escutar a voz dos alunos, que tem muito a contribuir na construção diária dos processos de ensino/ aprendizagem.

2. A VOZ DOS DOCUMENTOS

Neste trabalho são utilizados três documentos que norteiam o ensino de LE, são eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, publicados em 1998 em Brasília, as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para Educação Básica – publicadas em 2006 em Curitiba, PR – e o Planejamento Anual da disciplina de inglês da escola onde esta pesquisa aconteceu.

Parâmetros Curriculares Nacionais

Do ponto de vista pragmático, o indivíduo que deseja ser um participante atuante na sociedade precisa comunicar-se, não apenas na língua materna, mas também em uma ou mais LEs. O desenvolvimento das habilidades comunicativas em uma outra língua é indispensável para o acesso à sociedade da informação. Entretanto, o documento enfatiza que o ensino de LE deve centrar-se na habilidade de leitura, uma vez que essa habilidade é a que será usada na leitura técnica ou de lazer, e em exames de proficiência para admissão tanto no vestibular quanto em cursos de pós-graduação. Além disso, o documento coloca que as condições da maior parte das escolas brasileiras - baixa carga horária, número elevado de alunos

em sala, pouco domínio das habilidades orais da maioria dos professores, e material didático reduzido a giz e livro didático - podem tornar inviável o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Diretrizes Curriculares

As Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica (DCEs) é um documento elaborado pelo governo estadual e que tem como objetivo maior “oferecer estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública”. Com a elaboração deste documento, buscou-se superar a idéia de que o objetivo principal, ao se ensinar LE, é apenas o lingüístico. Pretende-se que o professor entenda que o processo de ensinar e aprender significa também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de construir sentidos. Enfatiza, também, a construção das identidades dos alunos, uma vez que os ajuda a desenvolverem a consciência a respeito do papel que a LE desempenha frente à sociedade brasileira e no cenário internacional.

Tendo apresentado os dois documentos – PCNs e DCEs – conclui-se que ambos propõem uma abordagem comunicativa para o ensino de LE. Entretanto, as Diretrizes seguem uma vertente mais crítica, ou seja, aborda não só a comunicação e a formação do indivíduo, mas também com possíveis transformações sociais.

Conclui-se também que como os PCNs, as DCEs optam por não estabelecer conteúdos por série, esse posicionamento dá certa liberdade para os professores na seleção do conteúdo, mas ao mesmo tempo, deixa-os sem orientação de como organizar os conteúdos para cada série. Esta falta de orientação pode resultar em um distanciamento em relação aos objetivos propostos nesses documentos.

Planejamento anual de inglês

O terceiro documento utilizado neste trabalho é o planejamento anual de inglês da escola que serve de campo para esta pesquisa. Nele nota-se a preocupação em trazer para a realidade da escola alguns dos objetivos presentes nas Diretrizes Curriculares como, por exemplo, “reflexão sobre uma função social da língua”, “indicar a relevância de outras línguas para a vida dos alunos brasileiros”, “vivenciar uma experiência de comunicação humana”, e “valorizar a cultura brasileira”. Entretanto, percebe-se que o conteúdo proposto nesse planejamento segue uma abordagem estruturalista, ou seja, o conteúdo se resume a uma lista de itens gramaticais. Assim,

considerando os objetivos gerais deste planejamento, pergunta-se como tal conteúdo pode levar a atingir tais objetivos.

Algumas questões também são levantadas quanto a metodologia desse documento. Esse coloca que o planejamento “apresenta as quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) de maneira integrada”, mas não diz como esta integração acontece. O documento ainda coloca que “são apresentadas habilidades em que o aluno é levado a utilizar estratégias de aprendizagem...”, no entanto, não deixam claro quais são as habilidades nem explica o que é estratégia de aprendizagem ou exemplifica quais os alunos podem utilizar.

Vê-se que o professor possui certa dificuldade para definir os conteúdos de cada série de acordo com as orientações gerais que as Diretrizes e os PCNs oferecem. O professor tem que desenvolver os objetivos, mas não tem um documento onde possa amparar-se na elaboração do seu planejamento. Esta é uma observação que explica em parte a inconsistência entre objetivos e conteúdos propostos neste documento.

3. A VOZ DOS ALUNOS

Para dar sustentação teórica à análise proposta neste trabalho são apresentados a seguir as fases da evolução dos estudos sobre crenças, são elas: Abordagem Normativa, Abordagem Metacognitiva e Abordagem Contextual.

Primeiro Momento – Abordagem Normativa

Nesta abordagem, crença é caracterizada como noções pré-concebidas, mitos ou idéias errôneas. Reconhece-se que os alunos têm opiniões e idéias sobre aprendizagem de língua, entretanto, estas manifestações dos alunos são encaradas como errôneas e as dos professores e pesquisadores como corretas e verdadeiras.

A metodologia utilizada pela abordagem normativa para investigar crenças é de questionários fechados. A análise da pesquisa é realizada através de estatísticas descritivas. O questionário mais utilizado para investigar crença foi o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory – de Horwitz (1985), que continha 34 possíveis crenças sobre aprendizado de LE em que o aluno optava por uma alternativa que vai de “concordo plenamente” à “discordo plenamente”.

Como em todo estudo, os métodos de coleta de dados apresentam vantagens e também limitações. O uso de questionário pode ser vantajoso

por ser menos ameaçador. Também é útil para o pesquisador que tem recursos e tempo limitados uma vez que facilita a coleta de dados de um grande número de sujeitos, assim como a tabulação desses dados. Entretanto, uma das principais limitações imposta pelos questionários é que estes restringem as escolhas dos entrevistados por delimitar as respostas de acordo com um conjunto de itens pré-estabelecidos.

Segundo momento – Abordagem Metacognitiva

Os estudos que correspondem a esta abordagem definem crenças como conhecimento metacognitivo, termo defendido por Wenden (1987 apud Barcelos 2003). Segundo esta autora, o conhecimento metacognitivo é “o conhecimento estável, declarável embora algumas vezes incorreto, que os aprendizes adquirem sobre língua e aprendizagem da língua”*.

Enquanto o conhecimento é visto como “fato, informação objetiva, adquirida através da aprendizagem formal”* as crenças são vistas como “individuais, conhecimento subjetivo, verdades incomuns, que geralmente são valorizadas e caracterizadas por um compromisso não presente no conhecimento”*. Esta distinção, entretanto, é de caráter comparativo, onde a referência é o conhecimento formal, geralmente atribuído ao professor, e a posição menos favorecida cedida às crenças é atribuída aos alunos.¹

Nesta abordagem a forma de coleta de dados se dá através de relato verbal juntamente com entrevistas semi-estruturadas e relatórios pessoais. A vantagem desta abordagem é que o uso destes métodos de coleta concede ao aprendiz a oportunidade de elaborar e refletir sobre suas experiências. Entretanto, mesmo havendo conexão entre crença e experiência, o contexto e sua influência sobre as crenças dos alunos não são considerados aqui.

Terceiro momento – Abordagem Contextual

Barcelos (2003) coloca que os diversos estudos realizados na abordagem contextual não empregam somente questionários ou vê crença como um conhecimento metacognitivo. Do contrário, esses estudos investigam crenças através do uso de diversos métodos que inclui observações etnográficas de sala de aula, diários e narrativas, e análise do discurso. A intenção desta abordagem é combinar os diferentes métodos para interpretar as crenças dos alunos em seu contexto. Entende-se o contexto, segundo Barcelos (2003), como “a construção que os aprendizes têm de suas próprias experiências”².

Neste caso, o contexto não é visto como algo estático onde acontecem as variadas interações da sociedade, mas sim como “um

fenômeno constituído socialmente, sustentado interacionalmente” onde “cada movimento nesta interação modifica o contexto existente enquanto cria uma nova arena para uma subsequente interação”³ (Goodwin & Duranti 1992 apud Barcelos, 2003). Assim crença é caracterizada como contextual, dinâmica e social.

Apesar desta abordagem utilizar métodos de coleta de dados que exigem maior tempo de pesquisa, ela proporciona uma visão diferente das abordagens normativa e metacognitiva. Nela os alunos são tratados como seres sociais que interagem em seu ambiente e que podem modificá-lo com suas atitudes.

Com o evoluir dos estudos sobre crença percebe-se que o aluno conquista um espaço cada vez maior nas pesquisas. Ele passa de um momento onde suas idéias a respeito da aprendizagem eram consideradas errôneas até um momento em que não só suas opiniões ganham respeito, mas também considera-se o ambiente em que o aluno vive e se relaciona.

4. RESULTADOS

Depois de realizada a transcrição das entrevistas e análise das crenças individualmente, segue agora a comparação entre as crenças da quinta e da oitava série. Procedendo desta forma, busca-se responder a pergunta desta pesquisa: qual a aproximação ou distanciamento entre as crenças de aprendizagem das quinta e oitava séries do ensino fundamental?

Ao término desta análise, a pesquisadora chegou à conclusão de que a quinta e oitava séries apresentam pontos de aproximação e distanciamento, conforme segue abaixo:

Pontos de aproximação/ distanciamento

5ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1. Aprende-se inglês na escola pública	1. A escola pública ensina inglês, mas somente o básico
2. É importante aprender inglês para viajar	2. É importante aprender inglês para viajar
3. Sabendo inglês conseguirão emprego	3. Sabendo inglês conseguirão emprego
4. Sabendo inglês eles terão acesso à outras culturas	4. Saber inglês ajuda a viver na sociedade atual
5. Aprende-se inglês utilizando-se de diferentes recursos	5. Aprende-se inglês utilizando-se de diferentes recursos
6. É importante a ajuda dos pais para que a aprendizagem ocorra	6. É necessário mais autonomia para que a aprendizagem ocorra.
7. Aprende-se inglês falando	7. Aprende-se inglês falando

9. O aluno também é responsável por sua aprendizagem	9. O professor é responsável pela aprendizagem
--	--

1- Neste item tem-se uma aproximação e um distanciamento. A aproximação refere-se a ambas as turmas acreditarem que é possível aprender inglês na escola pública. O distanciamento acontece entre a expectativa de aprendizagem da quinta série, que acredita que vai sair do ensino fundamental sabendo “quase tudo” e a oitava série que coloca que é possível aprender, mas somente o básico. Esta crença da oitava série pode ocorrer, de acordo com suas falas, em função deles não verem qual a relação entre o que eles aprenderam com o que eles acreditam que deveriam ter aprendido: eles não se vêem como falantes da língua, já que grande importância é dada à habilidade da leitura.

2 – A segunda crença, de ambas as séries, são semelhantes no que diz respeito a importância do papel do inglês para viagens. Embora se reconheça a importância da língua para a comunicação, em viagens ou no dia-a-dia, o ensino de língua inglesa parece dar ênfase a função utilitarista da língua, e assim, o proposto pelas Diretrizes, que é a formação de um aluno crítico e transformador social parece ficar em segundo plano.

3 – A terceira crença da quinta série aproxima-se da terceira crença da oitava série. Esta refere-se a importância do inglês para conseguir emprego. Conscientes da grande exigência do mercado de trabalho, os jovens procuram se especializar o máximo possível para conseguir não somente um espaço no mercado de trabalho, mas também, um emprego que lhes proporcione melhores condições de vida. Apesar das Diretrizes fazerem uma crítica em relação a esta função utilitarista do ensino de LE, esse é o aspecto da língua mais prestigiado pela sociedade e que o aluno valoriza por lhe proporcionar um retorno mais evidente. Aqui não se diminui a importância da formação do indivíduo, mas quer dizer-se que o aspecto da língua mais valorizado é aquele que a sociedade consegue identificar com mais facilidade.

4 – Aqui ocorre uma aproximação e um distanciamento. A crença presente na quinta série é que o inglês favorece o contato com demais línguas, o que pode significar acesso a outras culturas. Entretanto, os dados indicam que ainda se tem a visão de que a língua inglesa está interligada à cultura americana. A crença da oitava série vem acrescentar que a língua inglesa possibilita acesso ao mundo globalizado, ou seja, a tudo que circula em nível mundial, principalmente a informação. A língua inglesa é vista como língua internacional e não como deste ou daquele país.

5 – Na quinta crença os alunos demonstram que outros materiais, além do quadro negro e do giz, podem auxiliar a aprendizagem. Os alunos da quinta série revelam gostar que o professor utilize em suas aulas

materiais lúdicos (como músicas, historinhas, figuras, ect), enquanto a oitava série valoriza, além destes, também a utilização de trabalhos para o processo de ensino/ aprendizagem. Percebe-se, portanto, que independente da série, o aluno aprecia a utilização de materiais que tornam a aula diferente e interessante, que possibilita que a aprendizagem ocorra de formas variadas.

6– A sexta crença da quinta série distancia-se da sexta crença da oitava série, isto porque uma coloca que o aluno precisa de ajuda para aprender e a outra por colocar que uma maior autonomia auxilia o aprendizado. Os alunos da quinta série mostram que o papel dos pais no desenvolvimento de seu aprendizado é fundamental. No que se refere a autonomia, os alunos da oitava série mostram se interessar por atividades que valorizam o empenho individual, a busca, a investigação.

7- Neste item há uma aproximação das crenças. Para a quinta série é estimulante desenvolver atividades que enfatizem a oralidade e a oitava série acredita que o ensino poderia ser melhorado se fosse mais trabalhada a oralidade. Como discutido nos itens anteriores, este interesse que os alunos têm pela oralidade pode ser em virtude da valorização que a sociedade tem por esta habilidade.

8 – No que se refere à responsabilidade da aprendizagem de língua inglesa, os alunos da quinta e da oitava séries têm crenças diferentes. A quinta série acredita que o desenvolvimento do seu aprendizado depende do aluno. Eles colocam que se eles continuarem se empenhando, na oitava série estarão sabendo muito da língua. Já os alunos da oitava série colocam a responsabilidade por seu aprendizado no professor. Quando o aluno diz que o “bom ensinamento” é possível.

Ao término da análise, aprendeu-se que o foco da oitava série, que teve professores cuja ênfase estava mais nos PCNs, é mais utilitarista, já o da quinta série está mais voltado para a formação do indivíduo, o que sugere que seu professor já pode ter tido contato com as DCEs. Aprendeu-se também que certas crenças são mais estáveis na mente do aluno, como é o caso do inglês para viagem ou para conseguir emprego. Essas crenças são comuns nos estudos feitos na área. Entretanto, não quer dizer que estas crenças não são importantes ou que são errôneas, mas sim que elas mostram que o aluno mantém seu foco utilitarista em relação à aprendizagem da LE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOHN, Hilario. **World Englishes**. Vol. 22 2003.

BRASIL, LDB (1996) **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria. **Beliefs about SLA – New Research Approaches**. Kluwer Academic Publishes. 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação (2006) **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**. Curitiba.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**: Oxford: OUP, 1983.

NOTAS

¹ Tradução nossa.

² Tradução nossa.

³ Tradução nossa.

OS TRAÇOS DO INGLÊS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ani Cristina Gheller¹

Clarice Nadir von Borstel (Professora Orientadora – UNIOESTE)

RESUMO: Neste texto, objetiva-se refletir sobre o uso de termos em inglês no livro didático de oitava série do ensino básico, de língua portuguesa, livro adotado pelo Colégio Estadual Getúlio Dornelles Vargas de Primavera do Leste, MT. Assim como também, analisar os termos estrangeiros enquanto prática lingüística representada no livro de língua portuguesa, como estes elementos são utilizados pelo docente em sala de aula, mesmo tendo a constatação de que não se pode ver a língua de forma dissociada de aspectos culturais, e, de que as influências e as transformações do mundo globalizado, na maioria das vezes, contribuem para o enriquecimento da linguagem, ainda que se encontrem professores que dizem que as transformações vêm para ameaçar e descaracterizar a língua nacional. Espera-se com esta abordagem lingüística em livros didáticos sobre os traços de usos lingüísticos estrangeiros possam contribuir para uma reflexão de prática de ensino/aprendizagem em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; língua portuguesa; empréstimos lingüísticos do inglês.

A LÍNGUA PORTUGUESA E OS EMPRÉSTIMOS LINGÜÍSTICOS

O objetivo de uma língua é a de servir como meio de comunicação, sendo reconhecida como produto e expressão da cultura de que se faz parte. A língua se relaciona com a sociedade de determinada forma que não se pode pensar na existência de uma sem a outra.

A individualidade humana é aquilo que se é, e, se constrói através da linguagem. Por isso não se pode ver a língua de forma dissociada da sociedade e, das influências e transformações, pertinentes a ela, muitas vezes estas, contribuem para o seu enriquecimento e não vem para ameaçar e descaracterizar a língua nacional.

Muitas pessoas, professores, e estudiosos, afirmam que a língua portuguesa é auto-suficiente e não necessita de palavras de outros idiomas, não levando em consideração a contribuição de povos e culturas, que pela história, atravessaram continentes como os europeus, africanos, orientais entre outros que se instalarem no Brasil, trazendo consigo toda sua bagagem cultural e lingüística.

Toda e qualquer língua não é estática, mas sim fruto de uma construção histórica da cultura. A maioria das pessoas esquece o que hoje é considerado língua pura em outros tempos pode ter sido empréstimos lingüísticos que o léxico de uma língua é formado de palavras vindas de todas as procedências.

Para ratificar o que foi dito cabem as reflexões de Borstel,

Pode-se dizer que a língua de uma comunidade ocorre como um conjunto heterogêneo que está sempre se transformando, até porque, pelas variedades lingüísticas passam impressões culturais, sociais, econômicas, étnicas, que, numa concepção sócio-interacionistas de linguagem, interferem na constituição ideológica e lingüística do indivíduo, e que marcará pragmaticamente o falar de cada membro na sociedade com suas próprias idiossincrasias. (2001, p. 91).

O Brasil passa a idéia de ser um país monolíngüe, mas sabe-se que não existe um expressar lingüístico homogêneo, sendo parte do comportamento dos falantes o emprego de termos de empréstimos lingüísticos na comunicação. Termos estes que se toma emprestado de outras línguas, chamado de estrangeirismo, embora haja certa diferença entre empréstimo lingüístico e estrangeirismo, uma língua pode tomar emprestado vocábulos de outras línguas, modificados ou não, enquanto que o estrangeirismo dá-se quando um termo é adotado de outro idioma sem sofrer qualquer alteração lingüística, conservando a grafia original.

Pode ser observado em Brandão quando se refere a certos aspectos da cultura norte americana utilizada na interlocução pelos jovens, em tempos atuais,

[...] vivemos no Brasil cercados de *videocassetes* e *videogames*, comemos *hot-dogs* e *hamburgers*, tomamos *coca-cola* e escutam os *jazz* e *rock*, vestimos *jeans* e os jovens praticam *skate* e *surf*. (BRANDÃO, 2008, p. 35).

Assim, pode-se dizer que termos como empréstimos lingüísticos e estrangeirismos podem ser usados simultaneamente.

Independente, de se referir a empréstimo ou estrangeirismo, as opiniões se dividem quanto ao uso de palavras alheias ao nosso idioma. Mesmo com todo avanço de estudos sobre a Lingüística, existem muitos estudiosos, conservadores e puristas, que não admitem esta diversidade da língua e insistem em proclamar atitudes conservadoras desconsiderando o caráter social da linguagem.

Os problemas sobre estrangeirismo e sobre os empréstimos lexicais se distinguem de outras questões lingüísticas à medida que não interessam

apenas aos lingüistas propriamente ditos, mas também, àqueles que, tratam a língua portuguesa como um bem soberano do patrimônio cultural brasileiro, como foi o caso do projeto de lei de Aldo Rebelo deputado do PC do B de São Paulo, que pretendia proteger a língua portuguesa do uso de termos estrangeiros (prevendo até multas). A proposta recebeu apoio de todos aqueles que estão preocupados com a invasão ao idioma pátrio. No entanto, para os estudiosos da lingüística não existe razão que justifique o projeto, é inviável do ponto de vista da formação do léxico, e, portanto, politicamente equivocado. Os empréstimos lingüísticos fazem parte da história de um povo e não podem ser eliminados por lei.

Fiorin (2005) cita que não enxerga violações gramaticais, fonéticas ou vocabulares que justifiquem uma atitude protecionista, garante que a língua não é ameaçada, pois, a língua portuguesa continuará sendo usada nos momentos mais íntimos e importantes da vida.

Porém, existem muitos gramáticos tradicionalistas que tratam a concepção de “certo” e do “errado” que defendem o projeto, e, afirmam que os estrangeirismos são nocivos à língua nacional. Para os puristas a língua é concebida como uma realidade estática e homogênea, pura e perfeita, sendo a mudança, a heterogeneidade e a mistura percebidas como fenômenos desviantes como “erros” e, ou como “vícios da linguagem” que ameaçam a integridade e o futuro da língua tornando-se necessário, por conseqüência tentar combatê-los.

Contudo, o que se quer mostrar nesta reflexão que não há motivos para esta preocupação, pode-se trabalhar lado-a-lado os elementos lexicais do português com os estrangeirismos em um dado texto didático.

O LIVRO DIDÁTICO E OS EMPRÉSTIMOS LINGÜÍSTICOS

Os dados que servem como análises para este trabalho foram extraídas do livro didático *Português: Leitura, Produção e Gramática* de Leila Luar Sarmiento, escolhido pelos professores do estado de Mato Grosso e doado pelo MEC para o Ensino Fundamental, foi escolhido o livro da 8ª série, para o referido estudo, o qual está sendo trabalhado na Escola Estadual Getúlio Dornelles Vargas.

Objetiva-se constatar de que forma este livro abordou o tema estrangeirismo, verificou-se em cada uma das quatro unidades que compõem o livro, registrando a ocorrência de cada uso da palavra estrangeira que conserva a grafia original e, ou não de seu idioma.

Percebe-se que a maioria das palavras alheias a nossa língua, utilizadas no livro são oriundas de inglês, isto é, constituem anglicismos. Nota-se que este fato é decorrente de uma necessidade da sociedade que ao

comunicar-se sofre influências sociais, culturais, econômicas e até políticas dos Estados Unidos da América.

Observou-se no livro da 8ª série uma ocorrência de usos de estrangeirismos em número maior do que o esperado, se comparado a outros livros mais antigos como o de Linguagem Nova de Faraco & Moura.

O livro didático de Sarmiento (2006) apresenta ocorrências de termos estrangeiros gradativamente de acordo com os assuntos afins, e de acordo com os objetivos de ensino/aprendizagem proposto pela autora.

A autora distribui as unidades de acordo com temas de Convivência, Liberdade, Preservação, Tecnologia, Vida-Tecnologia e Evolução, os quais são trabalhados de formas diversificadas: Primeira, segunda e terceira leituras; Oficina de produção; A escrita em foco; Linguagem; De olho no mundo; Texto visual; Favoritos. No último item, Favoritos, a autora subdivide o livro de Língua Portuguesa em três partes: Livros, Filmes e *Sites*; objetivando sugestões de livros, filmes e *sites* de acordo com o tema anterior da unidade. O termo *site* que vem a ser “lugar”, adaptado do inglês para o português sem alteração na grafia.

Sarmiento (2006) apresenta também, além de todos os empréstimos lingüísticos que serão relacionados mais adiante, o tema estrangeirismo propriamente dito, e, desta forma, a autora explora através de três textos: Texto 1: Em defesa da língua; Texto 2: *What língua is this?* (Que língua é esta?); Texto 3: Não compliquem o nosso idioma; a autora explora a polêmica entre incorporar ou não os estrangeirismos da língua inglesa. Somente nestes três textos e nas atividades de exercícios aparecem aproximadamente setenta termos e, ou expressões em inglês.

Analisaram-se e interpretaram-se os elementos e, ou expressões lexicais do inglês, no livro didático de oitava série do ensino fundamental, dando o sentido semântico dos vocábulos retirados do texto, como pode ser visto, a seguir: *what*: o quê?; *is this*: é isso; *software*: processamento de dados; *goal keeper*: goleiro; *center forward* e *back*: centroavante ou zagueiro; *sandwich*: sanduíche; *stress*: estresse; *hamburger*: hambúrguer; *ping-pong*: pingue-pongue; *cock-tail*: coquetel; *jockey*: jóquei; *lunch*: lanche; *blackout*: blecaute; *browser*: navegar; *kitchenette*: quitinete; *roast-beef*: rosbife; *delete*: deletar; *foot-ball*: futebol; *shampoo*: xampu; *cartoon*: cartum; *nylon*: náilon; *personal banking*: auxiliar do banco; *far-west*: faroeste; *imbróglío*: imbrólio; *crachat*: crachá; *drink*: drinque; *copyright*: direitos autorais; *outdoor*: cartazes de rua; *drive thru*: comprar e/ou adquirir algo pelo carro; *out of order*: em reparo; *off line*: desativado; *hot line*: contato rápido; *shopping*: centro de compras, comprar; *on line*: ativado; *cash*: dinheiro; *status*: posição social; *telemarketing*: comercializar por telefone; *personal manager*: gerente; *phone banking*: telefone bancário;

I'll be sending: eu enviarei; *The telephone has been disconnected*: o telefone foi desligado; *marketing*: mercadologia; *american way of life*: à maneira americana; *disk*: discar em inglês é apenas disco e não o verbo discar; *sale*: desconto; *fashion*: moda; *t-shirts*: camisetas; *paper*: relatório; *camping*: acampar; *check up*: revisão médica; *fund*: fundo monetário; *spread*: taxa de risco; *loan*: empréstimo; *privacy*: privado; *for all*: para todos; *out*: fora; *help*: ajuda; *in*: dentro (SARMENTO, 2006, p. 48-52). Muitas palavras foram traduzidas pelos profissionais e, ou usuários conforme as necessidades ligadas às atividades bancárias, área de informática e tecnologia em geral.

Pode ser observado que a autora da proposta didática usou intencionalmente os estrangeirismos, no livro de língua portuguesa, para demonstrar a importância dos termos e, ou expressões atualmente utilizadas no país. Todas as palavras e, ou expressões inglesas aparecem no livro didático sempre em itálico, podendo caracterizar a valorização e o respeito à língua inglesa e a intenção em fazê-las aparecerem de maneiras diferenciadas.

A autora não apenas comenta e reforça a influência da língua inglesa, mas mostra-a no cotidiano cultural do povo brasileiro.

Nas colocações de Squarisi:

O inglês deita e rola. O disque virou *disk*. Do *disk-pizza* ao *disk-entulho*, passando pelo *disk-sushi* e *disk-bombeiro*. Liquidação é *sale*. Moda, *fashion*, camiseta, *T-shirt*. Relatório, *paper*. Acampar, *camping*. Revisão médica, *check-up*. Por que os bancos ficariam para trás? Fundo se naturalizou *fund*, taxa de risco, *spread*. *Loan*, empréstimo. (SQUARISI, 1998 apud SARMENTO, 2006, p. 52).

Ainda diz Sarmiento, que as palavras inglesas já alcançaram a estrutura da língua portuguesa, diz que muitas pessoas já não usam “vou fazer” e, sim “vou estar fazendo” influência do inglês *I'll be doing*. A autora acredita que a aceleração de palavras inglesas decorre de uma das áreas de conhecimento, a informática. Partindo deste princípio sabe-se que o Brasil está se informatizando em grandes proporções e que termo como *lan houses* (lugares para se comunicar pelo computador), são imprescindíveis para as pessoas se comunicarem quase que diariamente, como em,

a língua é um sistema auto-regalador, ela mesma dá conta de suas necessidades. Ela mesma acolhe o que tem serventia e descarta o que é dispensável. E ela é assim porque é falada por seres humanos que querem se fazer entender, interagir e comunicarem-se uns com os outros. (SILVA e BORSTEL, 2007, p. 4).

A seguir tem-se a relação de palavras estrangeiras encontradas nos demais textos do livro de acordo com as páginas citadas podendo ser observadas que várias delas aparecem repetidas, pois são de uso mais freqüente. Como nas expressões e, ou elementos lexicais: *CD-player*: aparelho de som (p. 13); *self-service*: ato de servir a si mesmo; *ketchup*: molho picante (p. 38-39); *chats*: conversar pela *internet*; *teen*: adolescente; *rock*: estilo de música; *I did it again*: Eu fiz novamente (p. 72); *punk*: *jovem de pouca idade à toa, excêntrica*; *rock*: estilo de música, balanço (p. 83-85); *blazers*: jaqueta em cores; *Jet-ski*: esqui à jato; *sexy*: sexualmente atraente (p. 88); *skinheads*: jovens de cabelo curtos por vezes violentos; *sites*; *internet*; *on-line* (p. 101); *on-line*; *sites* (p. 102); *site* (p. 166).

Alguns neologismos e outras recriações semânticas para uma faixa etária mais jovem, como no elemento lexical “funkeiros” com a alternância lexical do termo *funk* que significa estilo de música negra norte-americana com influência de *jazz* e *blues* mais o uso do elemento sufixal -eiros do português, tem-se o resultado de cantor e compositor funk (funkeiros compõem letras criativas formando neologismo sobre favelas e fatos pitorescos do Rio de Janeiro) na proposta didática utilizada por Sarmento (2006). Ainda há outros itens e expressões lexicais como: *modem*: equipamento eletrônico de computador; *interface*: parte do computador com duas conexões (p. 171-172); *internet*: um sistema de computador que permite o contato entre eles para trocar informações; *interneteiro*: pessoas que acessam a internet (refere-se à linguagem e interação-exercício)-(p. 174); *flite*: forma aportuguesada de *flit*; o elemento lexical *flit*: movimentos leves; bomba de *flit*: bomba pulverizadora de inseticida; *messenger*: serviço de mensagens; *MSN*: serviço de mensagens e, ou nome de um programa; *on-line*: via internet; *lan house*: lugar para se comunicar pelo computador; *games*: jogos; *blogs*: é uma página pessoal na internet; *mouse*: um controle de computador; *nickname*: apelido; *e-mail*: nome para pesquisar; *Orkut*: página de relacionamento (p. 213 a 216); *design*: modelo (p. 219); *show*: apresentação musical; *click*: toque (p. 224); *check-in*: controle, supervisão; *please horn*: por favor buzine; ou *blow horn*: buzine de leve; *trader*: comércio; *TAM magazine*: revista da TAM (p. 230); *Playboy*: nome de uma revista; *National Geographic*: programa de televisão (p. 234); *outdoors*: cartazes de rua (p. 237)

O anúncio selecionado pela autora contém doze pequenas expressões lexicais com oitenta palavras, entre elas sete palavras inglesas *Microsoft Office*, *e-mails*, *Web*, *Office 2003*, *Windows*, *Smart Phone* (p. 238); *Slogan*: frase curta (p. 238-239); *Sites*, *links*: contatos (p. 252).

Observou-se ainda o registro de estrangeirismo como enriquecimento ao comunicar-se na língua portuguesa, a escritora Mariana

Colosanti, no texto *Ao lado da gente* diz em um dos parágrafos:

Está sem meias, mas maquilou as pernas. Eu sei que maquilou pernas para fugir de meias, porque a pele está fosca e sem desigualdades, pele de *nylon*. (COLASANTI, 2001 apud SARMENTO, 2006, p. 299).

Na última página, do livro didático no item Favoritos, a autora aponta sugestões de *Sites*, e expressa:

Há um *link* para a página do IBGE *teen* com atlas, biblioteca, notícias. (SARMENTO, 2006, p.320).

Todos os estrangeirismos e, ou empréstimos lingüísticos acima mencionados dão uma demonstração do quanto às duas línguas (inglês e português) estão interligadas através da modernidade tecnológica, e, conseqüentemente pela atual globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados em análise mostram que não há motivo para preocupações quanto ao empobrecimento do idioma ou dizer que o estrangeirismo e, ou o empréstimo lingüístico é um fator que descaracteriza e ameaça a língua nacional, ao menos no que se refere ao livro didático.

A constatação de estrangeirismos sempre mais acentuados na língua portuguesa, não se pode mudar, o importante é possibilitar ao aluno livros didáticos atualizados e cabe aos professores levantar a questão junto aos alunos, instaurar debates e de forma dinâmica fazer da sala de aula um espaço de reflexão, em que seja possibilitado o contato de diferentes opiniões e que as divergências sejam explicadas como parte integrante dos seres humanos.

Neste sentido, quando o docente tem conhecimento dos fonemas e alofones vocálicos da língua inglesa, a observação sobre esta reflexão lingüística fonética/fonológica e dos fatores sócio-culturais é essencial para que se possa compreender melhor o saber construído na prática ensino/aprendizagem em sala de aula, a partir de análises mais críticas de produções teórico-metodológicas destinadas ao professor, e, conseqüentemente, contribuir para a produção de materiais que efetivamente consigam diminuir dificuldades apresentada em sua prática, quanto ao uso de fenômenos lingüísticos no contexto da língua portuguesa institucionalizada.

REFERÊNCIAS

BORSTEL, Clarice Nadir von. Considerações sobre a língua em contato e a diversidade lingüística. *Anais da 3ª Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários*. Cascavel: EDUNIOESTE, n. 3, p. 89-96, 2001.

SILVA, Maristela Pletsch da; BORSTEL, Clarice Nadir von. O estrangeirismo no livro didático. In: COITO, Rosele de F. (org.). *Especialização em língua, literatura e ensino/2006*, Cascavel: EDUNIOESTE, CD- p. 1-16, 2007.

BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. *Movimentos culturais de juventude*. São Paulo: Ed. Moderna, 2008.

FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco Marto de. *Linguagem Nova*. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

FIORIN, José Luis. *Estrangeirismos na língua*. Entrevista sobre o projeto do Deputado Aldo Rebelo. Disponível em <<http://www.osletradosunio.hpp.ig.com.br/>> Acesso em 20 de maio de 2008.

LONGMAN, Dictionary of Contemporary – English. Third Edition: England Great Britain, 1995.

MICHELIS, Influstrated Dictionary English – Portugese. São Paulo: Ed.Melhoramentos,1983.

REBELO, Aldo. *Projeto de lei 1676/1999 - Diário popular*, de 07 de novembro de 1999. Disponível em <<http://www.osletradosunip.hpg.ig.com.br/>>. Acesso em: 20 de maio de 2008.

SARMENTO, Leila Luar. *Português: leitura, produção e gramática*. Livro Didático da 8ª série do Ensino Fundamental. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

¹ Professora de Língua Portuguesa e de Inglês, Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Funioeste/Unicamp em Cascavel, PR, e Ecologia e Desenvolvimento Sustentado pela UFMT, Cuiabá, MT. Docente do Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Getúlio Dornelles Vargas em Primavera do Leste, MT.

NA IGREJA DO DIABO OU DA PROMISCUIDADE HUMANA

Dhandara Soares de Lima
Bernardo Antonio Gasparotto

RESUMO: O presente artigo tem como principal objetivo realizar uma análise discursiva e sociológica, no âmbito literário, do conto "A Igreja do Diabo" (1970) de Machado de Assis, uma vez que se utilizará dos posicionamentos do narrador e das personagens para caracterizar posicionamentos e preconceitos existentes no discurso dos mesmos. O estudo, além de observar alguns elementos discursivos utilizados tanto pelo narrador (caracterizando alguns preconceitos) quanto pelas personagens (percebendo a utilização de máximas, de ironias, sarcasmos, falácias, etc.), buscará desenvolver uma argumentação em relação à instabilidade e contradição humana, observando até onde isto não pode ser visto como uma espécie de promiscuidade, esta não sendo considerada propriamente no sentido sexual da palavra, mas sim uma espécie de promiscuidade de idéias e tendências, manipuladas ao bel prazer e conforme o interesse humano. Visa-se atingir tais objetivos, demonstrar as características acima mencionadas, mediante a análise dos diálogos existentes entre Deus e o Diabo, ao início e ao término do conto, e na descrição da reação popular, realizada quase que de forma totalmente desprovida de apelos ideológicos, pelo narrador, sendo que o momento em que este deixa transparecer uma veia ideológica será devidamente tratado no corpo do presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Igreja do Diabo, análise discursiva, contradição humana.

DA RESSALVA INICIAL

Em um primeiro momento há que se fazer uma ressalva: tem-se que observar que existe uma tendência nos contos de Machado de Assis, eles tendem a retratar uma sociedade cujas personagens são solitárias, capazes de serem felizes apenas de maneira egoística. Em relação à vida destas nota-se que trata-se de algo que foge ao controle delas, alheia às suas vontades. Mas isto possui uma justificativa um tanto quanto razoável, talvez até mesmo baseada no mito do "Bom selvagem" de Rousseau (2002): é que a sociedade e suas convenções morais e positivadas a todos submete impondo pseudo-vidas, vazias de um sentido próprio, criativo, original. Ainda há que se mencionar que, via de regra, a visão de mundo do autor é

maculada pelo pessimismo, por um tom lúgubre, que acaba por se materializar na desesperança de uma possibilidade de evolução moral do espírito humano, uma vez que considera infrutífera nos corações as virtudes humanas. Enfim em seu mundo a maldade leva certa “vantagem” sobre a bondade, e que as “virtudes humanas” acabam por serem submetidas a diversos percalços, em uma espécie de sentido definhante.

DO CONTO MACHADIANO

Realizada esta abertura especifiquemos nosso objeto de estudo, trata-se do conto “A igreja do Diabo” que inicia sua narração pela descrição de um antigo manuscrito: “Conta um velho manuscrito beneditino que o Diabo, em certo dia, teve a idéia de fundar uma igreja”. O protagonista da presente obra seria o próprio Diabo e em sua perspectiva, a fundação de uma igreja em seu nome seria o meio mais eficaz de combater as outras religiões e providenciar a ruína das mesmas.

Com esta idéia em mente o Diabo parte para os Céus, anunciar a “boa nova”, com sua chegada (não é narrada a entrada do mesmo) encontra Deus e alguns anjos, bem como um velho humano adentrando os portões dos Céus, assim acaba por realizar seu primeiro diálogo com Deus ali mesmo. Durante seu discurso Lúcifer trata o céu como uma hospedaria de alto preço. Com a presente escolha de palavras o Diabo acaba por fazer, indiretamente, uma comparação, visando mesmo atingir Deus, associando-o a figura de negociador. Como um homem crítico, ainda que católico, neste momento do conto Machado deixa transparecer uma antiga crítica da “elite culta pós-Classicismo” à Igreja Católica, que tem, como todos (hoje) sabemos, toda uma história de venda de lugares no Paraíso, dominação cultural por interesses econômicos, etc. Essa crítica ao envolvimento entre as esferas econômicas e religiosas ainda é muito atual e eloqüente. Como bem disse Vincent Jouve em sua obra “A Leitura”, recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações” (1993, p. 24), assim, mesmo que essa crítica se faça presente em um conto do século passado, provoca ainda mais efeitos receptivos quando recebida hoje, afinal, quase impossível ler esta passagem sem recordar os casos demasiado freqüentes de histórias envolvendo ministros de cultos evangélicos que exploram os fiéis de sua Igreja para levarem vidas suntuosas.

Outro ponto discursivo muito interessante utilizado pelo Diabo foi a comparação das pessoas de boa índole a mantos de veludo e os maus atos praticados pelas mesmas a franjas de algodão. Nesse contexto Deus limita-se a murmurar, o que parece conferir certa superioridade ao Diabo,

enquanto Deus limita-se a imputar uma característica que pode ou ao ser tomada como pejorativa: "velho retórico".

Após um breve diálogo o Diabo consegue irritar a Deus, que o expulsa do Céu (novamente). Neste momento da narrativa, a personagem de Deus é configurada como sendo intelectualmente inferior à do Diabo. Deus pergunta ao Diabo o porque de ele ter só então decidido fundar uma igreja – como se não conseguisse compreender inteiramente o que se passava –, desagrada-se da “retórica” do adversário – como se não fosse capaz de nem acompanhá-la, muito menos respondê-la – e ao final da conversa ainda se mostra emocionalmente descontrolado ao irritar-se com a “superioridade” do Diabo que está sendo implicada na tecitura narrativa, e expulsa-o do Céu, passando a idéia de que até esse ponto o Diabo é superior a Deus até moralmente, de certa forma, uma vez que Deus peca ao se deixar dominar pela Ira, um pecado capital cristão, enquanto o Diabo conserva-se equilibrado.

Desce à Terra, então, e começa sua empreitada, que logo alcança sucesso, uma vez que todos queriam ser seus acólitos. Neste ponto há que se realizar uma inferência: o narrador ao descrever a forma como os humanos prontamente se entregam à libertinagem e aos “vícios” propostos como dogmas da nova igreja acaba por atacar a classe burguesa da época, seus jogos de poder e de aparências que buscam freqüentar as igrejas movidos por um interesse egoístico. Também é interessante ressaltar que a condução da trama implícita até este ponto da narrativa o julgamento de que o humano é naturalmente propenso ao erro, à má-conduta, ao torpe – ou seja, tem o Vício como instinto e a Virtude como convenção social.

No que se refere à estrutura do texto, pode-se observar que é ele dividido em quatro capítulos. O mais interessante, porém, é que se trata de um grande apólogo constituído por outros menores. A partir deste raciocínio resta claro o motivo da impressão moralizante que permeia o leitor após a verificação da obra – ainda cabendo levantar a importância de uma relativamente vasta experiência literária para quem se dispuser à leitura deste texto (ao menos para aqueles que buscam algo mais do que somente o que paira sobre a superfície, uma vez que são inúmeras e profundas as referências intertextuais utilizadas pelo narrador, indo do texto bíblico até “Gargântua e Pantagruel” de François Rabelais.

Retornando ao teor do conto, o Diabo viu como uma espécie de vantagem que sua igreja teria sobre as demais o fato de que seria ela a única a pregar a negação, a inversão dos valores cristãos e a adoração a um ente ainda inexplorado, enquanto que em sentido oposto à dele existiam diversas outras, sendo isto explicitado no discurso do protagonista: “[...] enquanto as outras religiões se combatem e se dividem, a minha será única;” (ASSIS, 1970, p.67).

Tendo em mente o que até aqui fora mencionado podemos inferir que o narrador buscou realizar uma crítica às várias instituições religiosas existentes já em sua época, bem como o modo que o ser humano tem de “comercializar” a fé e de conceitos religiosos, de ideologias que em muito se assemelham, uma vez que na grande maioria se baseia na busca por uma pretensa “salvação”, sendo que para isso instituem práticas proibitivas e dogmas a serem seguidos, fazendo com que o determinante para a escolha pessoal da religião fosse, fundamentalmente, seus “preceitos próprios”, seus preconceitos, seus interesses egoísticos – que podem se alterar no decorrer da vida de cada um.

Nesse sentido as características humanas trazidas pelo narrador no conto, é a da suscetibilidade do ser humano à corrupção e a facilidade com que este parece se entregar às influências tidas em nossa sociedade cristã como viciosas. Em “A Igreja do Diabo”, o que o Diabo propõe é uma doutrina muito semelhante à de Deus na questão estrutural e na questão do respeito a certos dogmas – estes mudam, mas o respeito deve permanecer. A doutrina do Diabo é, desta forma, configurada como uma analogia ao estado da sociedade da época (mesmo que extensível à nossa própria época moderna). Os dogmas ritualísticos continuam presentes, não caracterizando-se, dessa forma, nenhum tipo de anarquia – apenas os valores são invertidos.

Ponto interessante no texto são os discursos desenvolvidos tanto pelo Diabo quanto por Deus em seus diálogos. Começemos pela análise de alguns elementos discursivos daquele: quando o Diabo vai até os céus para comunicar seu intento a Deus, ele utiliza-se de apólogos e máximas, disserta acerca da importância e da necessidade de uma nova instituição, nas formas pregadas por ele, desenvolve seu raciocínio eximamente, usando de manipulação de fatos e de outras estratégias discursivas como a ironia assim construindo uma linguagem erudita e de certa forma convincente, como bem se pode observar no exemplo que segue:

- Olhai bem. Muitos corpos que ajoelham aos vossos pés, nos templos do mundo, trazem as anquinhas da sala e da rua, os rostos tingem-se do mesmo pó, os lenços cheiram aos mesmos cheiros, as pupilas centelham de curiosidade e devoção entre o livro santo e o bigode do pecado. Vede o ardor, - a indiferença, ao menos, - com que esse cavalheiro põe em letras públicas os benefícios que liberalmente espalha, - ou sejam roupas ou botas, ou moedas, ou quaisquer dessas matérias necessárias à vida... Mas não quero parecer que me detenho em coisas miúdas; não falo, por exemplo, da placidez com que este juiz de irmandade, nas procissões, carrega piedosamente ao peito o vosso amor e uma comenda... Vou a negócios mais altos... (ASSIS, 1970, p.70).

Pelo que se pode perceber através da narração, pode-se observar que o Diabo vai até Deus comunicar a fundação de sua igreja movido pelo desejo de ter sua ação vista como um ato demonstrativo de lealdade e resguardando-se de qualquer possibilidade de ser acusado de dissimulação. Fica claro nas entrelinhas da narrativa que o diabo é movido por vaidade e orgulho uma vez que o desejo de seu empreendimento é criar uma organização, buscando uma alteração em relação à sua imagem que, segundo ele, tem sido por toda sua existência a de um ser vil e maldoso (no sentido tosco da palavra) como diziam as "velhas beatas" e corrigi-la para uma mais agradável, de "gentil e airoso" – como ele coloca. Há um momento em que ele chega até mesmo a se auto nomear "gênio da Natureza", podendo supor-se que com a intenção de tomar o lugar soberano de Deus, segundo a igreja católica. É neste momento que na obra pode-se reparar mais claramente que o narrador trata o Diabo como um anjo, Lúcifer, o portador da Luz, e que também deixa transparecer a existência de um respeito mútuo entre o Criador e sua mais bela criação, talvez visando conferir verossimilhança ao conto em relação aos escritos bíblicos, uma vez que este utiliza-se das personagens apresentadas no grande cânone da literatura ocidental, a Bíblia.

Com a descida do Diabo à Terra, a doutrinação tem início e nela percebe-se uma defesa vigorosa ao que antes eram os sete pecados capitais, começando pela: inveja, gula, preguiça – sendo esta totalmente fundamentada em "verdades" Históricas, das Letras e das Artes. A aceitabilidade e o crescimento de adeptos é surpreendente, e rapidamente a instituição religiosa impetrada pelo Diabo torna-se muito maior que qualquer outra. A defesa dos antigos pecados, por ser portadora de uma produção discursiva primordial, merece ser transcrita:

Clamava ele que as virtudes aceitas deviam ser substituídas por outras, que eram as naturais e legítimas. A soberba, a luxúria, a preguiça foram reabilitadas, e assim também a avareza, que declarou não ser mais do que a mãe da economia, com a diferença que a mãe era robusta, e a filha uma esgalgada. A ira tinha a melhor defesa na existência de Homero; sem o furor de Aquiles, não haveria a *Ilíada*: "Musa, canta a cólera de Aquiles, filho de Peleu"... O mesmo disse da gula, que produziu as melhores páginas de Rabelais, e muitos bons versos do *Hissope*; virtude tão superior, que ninguém se lembra das batalhas de Luculo, mas das suas ceias; foi a gula que realmente o fez imortal. Mas, ainda pondo de lado essas razões de ordem literária ou histórica, para só mostrar o valor intrínseco daquela virtude, quem negaria que era muito melhor sentir na boca e no ventre os bons manjares, em grande cópia, do que os maus bocados, ou a saliva do jejum? Pela sua parte o Diabo prometia substituir a vinha do Senhor, expressão metafórica, pela vinha do Diabo, locução

direta e verdadeira, pois não faltaria nunca aos seus com o fruto das mais belas cepas do mundo. Quanto à inveja, pregou friamente que era a virtude principal, origem de prosperidades infinitas; virtude preciosa, que chegava a suprir todas as outras, e ao próprio talento. (ASSIS, 1970, p.72-73).

Como se disse, dada a simples leitura da passagem pode se perceber que o Diabo utiliza-se em sua retórica de “acontecimentos”, dando-lhes caráter inquestionável, para tentar tornar não só aceitáveis como até mesmo louváveis algumas características humanas taxadas de vícios e absolutamente condenadas pelas religiões cristãs. Seu discurso se inicia e conclui com a tentativa de convencer a humanidade de que esses vícios seriam a origem das virtudes que o próprio cristianismo prega, aproximando pólos sempre tidos como opostos no imaginário coletivo cristão, iniciando aí o processo de convencimento, ao propor novas perspectivas a idéias tão firmadas na consciência da sociedade, usando para isso de retórica elaborada. Para defender a Ira usa como álibi a *Iliada*, remetendo o leitor à Antiguidade Clássica, tentando com isso dar às suas “verdades” um caráter de universalidade e de uma espécie de atemporalidade, até mesmo, dado que a *Iliada* foi escrita em um período em que ainda não existia o Cristianismo, sendo assim “imparcial” e mais “humano” do que “dogmático” – baseando nisto sua abrangência à toda a Humanidade e não a apenas uma parcela cristã, com isso também limitando os preceitos cristãos a um fator temporal, ao mesmo tempo implicando a possibilidade de questioná-los, tirando-lhes sua atmosfera de indiscutíveis. É neste ponto que o Diabo sustenta seu argumento de que as “suas” virtudes são mais “naturais e legítimas” do que as cristãs, afirmando com isso que as cristãs são, portanto, anti-naturais e ilegítimas, pelo Princípio de Negação Complementar definido por Jean Cohen (1979).

Assim como fez com a Ira, usa de um clássico da literatura ocidental, Gargântua e Pantagruel, de François Rabelais para defender mais um pecado capital: a Gula. Este pecado, contudo, recebe defesa dupla, utilizando-se de um sentido humano, o paladar, como testemunha de suas afirmações, traçando comparações inegáveis como “muito melhor sentir na boca e no ventre os bons manjares [...] do que [...] a saliva do jejum”. Faz, ainda, pouco caso das metáforas cristãs através da “vinha do Senhor” que, por ser simbólica, implícita ser inferior à sua, a “vinha do Diabo”, que seria literalmente o vinho, tão dionísíaco – inebriante e lascivo – quando este pode ser no imaginário ocidental.

Aqui, inseriremos a proposta de uma comparação entre essa “volatilidade” representada no conto e a “promiscuidade” humana, tecendo assim os argumentos necessários à conclusão da existência de, fundamentalmente, uma intenção de elogio ao Humano subjacente ao texto em análise.

AFINAL, DA PROMISCUIDADE

A palavra “promiscuidade” é bastante significativa e possui alto valor semiótico, construído através dos séculos e influenciado pela subjetividade do indivíduo. Assim, para que não hajam interpretações muito díspares, faz-se necessária alguma definição do uso dado ao termo neste trabalho: promiscuidade tanto como a efemerização e superficialização das relações afetivas e sexuais humanas quanto a própria prática orgiástica.

Dado o modo como o conto se conclui, e “uma vez que muitos efeitos de leitura estão ligados à linearidade da obra” (JOUVE, 1993, p. 15), parece-nos válida a interpretação de que a aceitação da “universalização” proposta pelo Diabo só se deu por ter sido entendida pelo conjunto humano como a quebra das barreiras individuais.

Em 1975 Charles Fourier publicou na França o livro intitulado “Vers la liberté en amour”, onde traça os princípios de sua “Harmonia”, uma “sociedade da voluptuosidade ilimitada para todos”, basicamente, portanto, comunitária e não-egoística, baseada no “amor livre, sem impedimentos”, e que foi “amplamente difundido nos círculos anárquicos europeus do século XIX”, como nos informa Francesco Alberoni em sua obra *O Erotismo – Fantasias e Realidades do Amor e da Sedução*, à página 89. É interessante e frutífero questionarmos se os dogmas do Diabo não foram uma espécie de “Harmonia” velada, talvez uma idéia bastante semelhante mas não-explicita por Machado de Assis em seu conto, dado o contexto histórico em que este foi produzido e publicado e seu público alvo. A exclusividade amorosa e o ciúme egoístico são, contudo, um tema presente, e até mesmo recorrente, no conjunto das obras machadianas. E, assim como a Harmonia pareceu cativante no universo real humano, a igreja do Diabo também o foi no universo virtual do conto.

Na seqüência diegética, a igreja que o Diabo funda cresce em número de adeptos, mas, dado certo momento, o Diabo percebe que as pessoas não estão mais se convertendo a ela, e, pior, vêm praticando atos de bondade às escondidas: arrependem-se dos danos causados a outros, sendo generosos, fiéis, honestos, enfim, tornando-se “bons cristãos” novamente. A partir deste momento no texto é o Diabo que começa a ser configurado como inferior a Deus, terminando como confuso e incompetente, e é dado ao leitor o conhecimento de que Deus conhecia suas criaturas tão profundamente que sabia desde o início o que aconteceria ao final dessa história, redimindo-o de suas atitudes presentes no início da narrativa. O conto, portanto, não desconfigura a onisciência que Deus possui na Bíblia, de onde foi extraída a personagem, não tendo, neste ponto de vista, a

intenção de desestabilizar as imagens e construções semióticas em relação a Deus e ao Diabo presentes na cultura e no imaginário cristãos.

A partir desta conclusão, entendemos que existe um tom de elogio à própria essência humana latente neste conto. Desta forma, a própria aceitação da igreja do Diabo pode ser tomada como algo não egoísta e traiçoeiro, mas fundamentalmente altruísta. Essa reflexão pode ser explicada facilmente através do paralelo entre inferências das possíveis idéias subjacentes à narrativa e a promiscuidade.

Fourier pensou a Harmonia como uma “hipóstase do estado nascente, a fantasia de perpetuar sob forma de instituição, o amor extraordinário dos primórdios” (ALBERONI, p. 89). A igreja do Diabo, foi, no conto, semelhantemente, a tentativa humana de voltar a esse “amor extraordinário” através da liberdade, do não-impedimento. Nesta perspectiva, o cristianismo pode ser visto como a própria perversão dos valores humanos de comunidade e liberdade. Não é incomum para o ser humano deturpar valores honestos, conferindo-lhes caráter vil, assim como o contrário, então, talvez, quando o catolicismo marginalizou a libertinagem, com o passar dos tempos os homens possam ter começado a entender esse impedimento como a proibição da própria liberdade – para com o indivíduo mesmo e para com seus pares humanos. A igreja do Diabo veio, assim, como a possibilidade do retorno aos “primórdios”, quando o homem era coletivo.

Alberoni, após apresentar a promiscuidade como “sempre um produto coletivo, a manifestação de uma prevalência da comunidade sobre o indivíduo” (p. 87), reflete a “orgia” como a promiscuidade em ação, definindo esta como o momento em que ocorre a “anulação do indivíduo, com os seus limites e os seus egoísmos” (p.88). Tenhamos em mente que o conto de Machado foi produzido em um período pós-Revolução Industrial, em que o homem ainda estava se despedindo da coletividade que lhe constituía e aprendendo a ser individual. Machado de Assis, pode, brilhantemente, ter captado essa atmosfera coletiva e, assim, produzido um conto que, através do desejo libertário de uma orgia simbólica, exprime não só a busca pela união a seus iguais, tão constitutiva da essência humana, como também a consciência fragmentada do homem moderno, insatisfeita com sua própria condição fragmentária.

Nem mesmo o “desejo orgiástico” da promiscuidade pode ser depreciado se levarmos em consideração uma passagem da “Semiótica das Paixões”, 1991, de Greimas e Fontanille, extremamente concernente ao ponto em questão: “o sujeito da possessão não é um sujeito de fazer que visa à conjunção, mas um sujeito já conjunto que visa ao prazer de seu objeto” (p.185), explicitando claramente a idéia apresentada.

São muitos os paralelos ainda dignos de atenção entre a Promiscuidade e a Igreja do Diabo, como por exemplo o próprio efeito estético instantâneo que ambas provocam em nós, membros de uma sociedade predominantemente cristã, e, conseqüentemente, influenciados fortemente por toda a cultura dessa religião, mesmo que indiretamente. O que podemos pensar, finalmente, talvez seja que nem sempre o ser humano é representado na Arte como basicamente mau. Talvez confuso – ou mesmo, apenas insatisfeito. Mas de qualquer forma, como se pode criticar essa característica absolutamente humana que é o desejo, essa função primordial. Querer um ser humano absolutamente satisfeito é querê-lo não-desejante, é querer uma espécie de versão alternativa do homem que assim talvez nem se constitua efetivamente humano.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. *Contos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1970.

ALBERONI, Francesco. *O Erotismo – Fantasias e Realidades do Amor e da Sedução*; Tradução: Élia Edel. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

JOUBE, Vincent. *A Leitura*; Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COHEN, Jean. *A Plenitude da Linguagem: Teoria da Poeticidade*; Tradução: José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das Paixões: Dos estados de coisas aos estados de alma*; Tradução: Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*; Tradução: Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1993.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

LITERATURA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: arte e consciência

Clariane Leila Dallazen (UNIOESTE)¹

Clarice Lottermann (UNIOESTE)²

RESUMO: Considerando a situação a que chegamos, no que diz respeito à depredação ambiental, é de suma importância que a educação atue como elemento capaz de reverter este quadro, amparada na previsão constitucional que disciplina a educação ambiental como mecanismo de formação da consciência ecológica. Neste contexto, e diante da importância que tem a leitura no ato educacional, o presente trabalho objetiva apontar a literatura infanto-juvenil como modo eficaz de efetivação da educação ambiental, sem que ela perca seu valor literário ao exercer tal função. De forma a contribuir para as pesquisas na área, estudaremos o conceito de educação ambiental, bem como a maneira pela qual é possível que ela se exerça, levando-se em conta que uma das características mais marcantes, dentre as apontadas pelos defensores da educação ambiental, é a sua interdisciplinaridade. Através da análise de algumas obras literárias (prosa e poesia), pretende-se demonstrar como estas podem contribuir, significativamente, para a educação ambiental e, conseqüentemente, para a preservação da espécie humana.

PALAVRAS-CHAVE: educação ambiental, literatura infanto-juvenil, literariedade.

INTRODUÇÃO

De maneira geral, neste trabalho é apresentada uma abordagem acerca da relação existente entre a literatura infantil e a educação ambiental. Para tanto, de início serão focalizados aspectos relativos à literatura infantil: conceito, origens, vínculos com a pedagogia e a arte da linguagem. Em seguida, explanaremos sobre educação ambiental, destacando sua previsão legal e o modo como ela evoluiu dentro do contexto brasileiro. Tentaremos mostrar como ela pode se efetivar, bem como a facilidade que há em fazê-lo.

A partir disso, a análise buscará estabelecer a relação existente entre a literatura infantil e a efetivação da educação ambiental por intermédio dela. Uma vez aferida essa relação, veremos de que modo isso contribui para o cumprimento da lei que prevê a educação ambiental, bem como, se podemos verificar se esse cumprimento não compromete a

promoção da arte, sendo que este é um fim da literatura infantil. Por fim, observaremos se é possível formar cidadãos possuidores de consciência ambiental sem se perder o valor literário e artístico da literatura infantil, tendo como base a análise alguns textos literários.

1. LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO

Historicamente, acredita-se que a literatura infantil tenha sua origem na tradição oral, através de histórias que eram repassadas de geração a geração. As primeiras obras publicadas que visavam o público infantil datam da primeira metade do século XVIII. Algumas obras escritas durante o classicismo francês, no século XVII, foram consideradas, posteriormente, como de literatura infantil. Dentre elas se destacam-se: “Fábulas” de La Fontaine (editadas entre 1668 e 1694); “As Aventuras de Telêmaco”, de Fénelon (lançadas em 1717); “Contos da Mãe Gansa” de Perrault (publicada por ele em 1697). No Século XIX foi a vez dos irmãos Grimm e de Andersen se consagrarem nesse estilo literário.

No Brasil, todavia, essa literatura surgiu muito tempo depois, nas primeiras décadas do século XX (embora no século XIX tenha existido um que outro registro de obras destinadas às crianças). Ela começa com a tradução de obras européias e depois vai ganhando espaço e se firmando em nosso país. Um grande marco dessa fase é Monteiro Lobato, o qual é considerado o precursor nacional da literatura para crianças.

Ao tratar da questão da influência da literatura na formação de cidadãos, Carvalho enfatiza que

A literatura é um fenômeno estético e ideológico, vinculado à cultura e à sua época. Como veículo educativo e considerando-se a permeabilidade da criança diante dos estímulos e motivações, é considerável o efeito que possa causar no comportamento do leitor em fase de formação. (...)

A leitura é o meio mais eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade: é um passaporte para a vida e para a sociedade. (CARVALHO, 1982, p. 194)

De acordo com a concepção defendida pela autora, é na infância que se forma a personalidade da criança e é com a leitura que se consegue formar o senso crítico, observador e consciente no indivíduo. É neste contexto que se defende a importância da arte a serviço da educação ambiental, de modo que se consiga, por meio dela, formar nos leitores a tão sonhada consciência ambiental, a qual é de suma importância para a sobrevivência da espécie humana.

Rudo Moric, no que diz respeito a esse assunto, destaca:

A literatura constitui uma arte, mas também representa um meio de educar o jovem leitor, desenvolver sua percepção estética do mundo, refinar suas qualidades, refinar sua inteligência, sua concepção de mundo, suas idéias, seu gosto. (MORIC, 1974, p. 23)

Na concepção de Cademartori (1987), é a educação que determina aquilo que o homem será no futuro. Para a autora,

A oferta de padrões de interpretação para a construção do mundo do homem, em sentido lato, é o que se chama de educação: a apreensão de padrões que modificam seu comportamento. O homem constrói o seu meio ambiente à medida dos padrões de interpretação que lhe forem oferecidos. Portanto, o processo de constituição de um homem depende de sua formação conceitual e esta, por sua vez, depende dos padrões de interpretação a ele oferecidos. (...)

Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição e a literatura infantil um instrumento relevante dele. (CADEMARTORI, 1987, p. 22-23)

Levando-se em consideração tais aspectos, vejamos as características estilísticas da obra literária para crianças, para que, posteriormente, possamos observar, em alguns textos, se há ou não possibilidade de utilizar a linguagem literária para despertar no leitor (criança) a consciência da importância de se cuidar da vida na Terra garantindo a sobrevivência da própria espécie.

Para que um texto seja reconhecido como texto literário, ou seja, para ser considerado arte, é de suma importância que se possa perceber, no jogo com as palavras, o seu nível de literariedade, isto é, o que o torna literário. O que configura a linguagem literária? Em que ela se aproxima e se afasta da linguagem dita comum? A linguagem, quando alçada ao patamar da literatura, prima pelo uso de recursos que chamam atenção para a própria linguagem:

A fala comum se caracteriza pela transparência. O mesmo não acontece com o discurso literário. Este se encontra a serviço da criação artística. O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa um representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele *emoções* profundas, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais. (...)

Quem se aproxima de um texto literário, sabe a priori que está diante de uma manifestação da literatura. (PROENÇA FILHO, 1986, p. 7-8).

A linguagem pode ser considerada como o universo de símbolos utilizados pelo autor para a criação da história, devendo ela ser adequada a faixa etária dos leitores, bem como aos seus interesses, dependendo do nível do leitor a quem, em princípio, ela se dirige. Sendo assim, nas obras para crianças, recomenda-se que a linguagem seja correta, viva, vivenciada, simples e sensorial. Os recursos lingüísticos se definem nas figuras de linguagem utilizadas para o enriquecimento da obra. Dentre elas podemos citar: metáfora, alegoria, prosopopéia, onomatopéia, hipérbole, comparação e aliteração. O estilo, por sua vez, consiste no modo especial de se criar e usar os recursos lingüísticos e a linguagem escolhida. Exemplificando, o estilo conterà expressividade, harmonia, colorido, movimento ritmo e sonoridade. O conteúdo seria a fabulação, os aspectos internos do texto, ou seja, o seu corpus principal. Esse será composto pelo tema (idéia central), o assunto (desenvolvimento da idéia central), a estrutura (dinâmica, cenas de ação, diálogos, dramaticidade, suspense, etc.) e personagens (mensageiros do tema). Além do conteúdo, ainda temos os aspectos externos do texto, os quais se definem na sua apresentação gráfica (diagramação, capa, formato, tamanho, ilustrações, papel, tipos de letras, etc.) Por fim, é preciso observar a técnica de leitura, ou seja, a interpretação dos elementos internos. A técnica de leitura deve buscar eliminar dificuldades, examinar recursos lingüísticos e estilísticos, buscar uma leitura expressiva e interpretativa, ter entonação, observar os personagens, explorar a dramatização, situar a obra no tempo e no espaço, valorizar diálogos e conflitos, provocar emoção, enfatizar mensagens sem especificá-las e conscientizar o leitor.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ORIGEM E AMPARO JURÍDICO

A preservação ambiental deve tornar-se uma questão ideológica para que possua maior eficácia. Para que isso ocorra, vislumbra-se, como uma possível solução, se não tanto pelo menos uma potencial alternativa, a inserção da Educação Ambiental como disciplina na grade curricular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – já vêm com esta sugestão. No entanto, não tem passado disso na realidade escolar, salvo alguns raros casos. Se essa inserção de fato ocorresse, desde pequenas as crianças criariam uma consciência de preservação. Deste modo, partindo do começo do desenvolvimento do ato de relacionar-se com os outros, as crianças aprenderiam a relacionar-se também com a natureza, sem parasitá-la.

A adesão a esta metodologia não seria complexa, pois a “Educação Ambiental pode ser considerada como uma matéria multidisciplinar, ou

seja, ela pode ser integrada em todas as matérias do currículo escolar” (TANNER, 1978, p. 32). Segundo esse mesmo autor, a educação ambiental, além de multidisciplinar, pode ser ensinada em qualquer nível escolar. Sua inserção no currículo escolar também seria facilitada pelo de fato de não haver necessidade de muitos recursos financeiros.

Tal fator é altamente contributivo para a tese que pretendemos defender, qual seja: se a facilidade de efetivação da educação ambiental é tamanha, nada impede que se anexe a ela, nada impede que a esta seja acrescido algo que contribuiria para sua eficácia, ou seja, a contribuição da literatura.

Sem dúvida alguma a educação ambiental tem relação direta com o tema da soberania nacional. O legislador já havia se apercebido disso quando, em 1988, tratou o tema na Constituição Federal. O artigo 23 afirma as competências comuns entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios: “II - cuidar da saúde e assistência pública (...); VI - proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas”. Estes incisos receberam regulamentação através do Decreto 3.964 de 10-10-2001 que criou o Fundo Nacional de Saúde e o Decreto 4.297 de 10-07-2002 que estabeleceu critérios para o Zoneamento Ecológico-Econômico do Brasil. Junta-se a estes, a Lei de número 9.605 que estabelece sanções penais e administrativas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. Esse parâmetro geral da revisão legal demonstra que já se percebeu a necessidade de se tutelar a preservação ambiental, reconhecendo-se que a educação ambiental é uma ponte para a reversão dos problemas ambientais. Após isso, veremos o nascimento da educação ambiental no nosso ordenamento jurídico.

O mesmo ordenamento constitucional dedica um capítulo que trata especialmente do meio ambiente. No capítulo VI da CF de 1988, declara-se que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (PINTO, 2008, p. 127). A seguir são ponderadas as ações para que seja garantida a execução da prescrição do artigo:

I- preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas; II- preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genérico do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético; III- definir, em todas as unidades da federação, espaços territoriais e seus componentes para serem especialmente protegidos (...); exigir (...) estudos de impacto ambiental; V- controlar a produção, a comercialização e o emprego de

técnicas, métodos e substancias que comportem riscos para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente; *VI- promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente*; *VII- proteger a fauna e a flora (...)*. (PINTO, 2008, p. 127-8, grifos nossos).

Ressalta-se o inciso que se dedica exclusivamente a enfatizar a questão da educação ambiental como um dever do Estado Soberano.

O capítulo trata ainda de mais cinco incisos com determinações relativas ao meio ambiente. O ordenamento constitucional, neste aspecto, supera todas as outras constituições ao dar tratamento especial a este tema. Algumas leis esparsas também trazem o termo educação ambiental em seu texto, como exemplo pode-se citar a Lei 9.795/99 que dispõe sobre a educação ambiental e institui uma Política Nacional de Educação Ambiental. Isso nos permite dizer que o legislador já reconhece a capacidade de ação das escolas. Em diversos lugares do mundo, essa alternativa já existe efetivamente, inclusive no Brasil. Porém, ainda de modo muito singelo. Há algumas escolas que introduziram a preocupação ambiental no currículo escolar, mas pelo que se vê na “natureza real”, ainda há muito a se fazer.

A educação ambiental não cabe apenas às escolas, quando se fala nela deve-se ter em mente a transmissão de informações para todos os cidadãos, informando-lhes em que situação ambiental em que o mundo se encontra e dando-lhes alternativas de preservação e profilaxia.

O tema educação e meio ambiente, embora tenha merecido programas oficiais para desenvolvê-lo, como vimos pelo capítulo VI da Constituição Federal, nas escolas é ainda bastante recente, quando há. Vários são os argumentos de sua necessidade. Podemos citar a Rio-92 como um dos momentos fundamentais para tais iniciativas. A partir de então, houve importantes desdobramentos em termos de políticas oficiais. A força do argumento “meio ambiente” retorna junto com um outro forte aliado: desenvolvimento sustentável. Esta aliança é fundamental porque tem como objetivo retomar algumas teses superadas pelo extremo desenvolvimentismo tecnológico dos anos 60, iniciado no pós-guerra, que relegou a segundo plano o equilíbrio do ecossistema global. A adoção de tecnologias, se por um lado, aumentou a estabilidade individual e coletiva (do Estado), por outro, causou enormes prejuízos para a humanidade.

Hábitos relativos à criação de pequenos animais como suínos e galinhas, armazenamento de resíduos de agrotóxicos, despejo de dejetos em nascentes, etc., fazem parte do cotidiano. Hábitos estes que, embora adquiridos por meio da “aprendizagem”, são oriundos de “educação” convencional, pois, em sua maioria, são as empresas de fabricação e venda

desses produtos que a promovem por meio da mídia. A sustentabilidade tem por objetivo refletir sobre estes hábitos e retomar o equilíbrio do ecossistema, adequando desenvolvimento e saúde, tanto do homem, quanto da fauna e flora.

A questão ambiental, a rigor, sempre esteve na base da formação dos conceitos de soberania nacional. É preciso lembrar que, mesmo quando não havia conceitos formados e legislação pertinente, as metáforas do pensamento científico consideravam o homem como membro natural de uma história natural. Basta lembrarmos das grandes teses do evolucionismo defendidas por Darwin e Spencer e que tanta influência tiveram no pensamento da nacionalidade brasileira. Nelas, estava presente uma noção de história natural que fundia o existir humano no *humos* da matéria: um modelo humano feito ecossistema, sujeito ao comportamento climático, às fases lunares, à intermitência das chuvas, ao frio e calor, etc. O homem tornou-se capaz de intervir no meio, por isso é importante ter uma educação suficientemente eficaz que conduza suas atitudes.

3. PODE A ARTE AUXILIAR NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

Com o intuito de demonstrar a tese acima proposta, qual seja, de que a educação ambiental é o único meio de se preservar o homem, passaremos a analisar dois textos a fim de observar como a literatura pode contribuir de forma significativa para a sua promoção: o primeiro, “Ver-de-ver-meu-pai”, de Celso Sisto, e o segundo, em versos, “Mudança”, de Maria Dinorah.

Na obra de Celso Sisto podemos observar como a linguagem se reveste de literariedade, como a palavra está a serviço da arte. O conjunto que compõe a obra (as metáforas utilizadas, a linguagem escolhida, as ilustrações, o estilo, etc.) aborda o seguinte tema: a natureza e o homem formam um só, não se desvinculam em momento algum. Nessa obra, é contada a história de um menino que precisava escrever uma redação sobre ecologia e decide escrever sobre seu pai, dizendo que este era feito de terra. A narrativa gira em torno dessa redação e da polêmica final que ela gerou.

É interessante observar como Celso Sisto mostra, através da literatura, a intrínseca relação do Homem e da Natureza. Já na escolha do título – “Ver-de-ver-meu-pai” –, podemos perceber o jogo que o escritor faz com as palavras, como se o verde fosse capaz de mostrar o pai. Observando-se as ilustrações, percebemos que todas elas apresentam um elemento em destaque, elemento que se caracteriza por ser da natureza, o qual aparece na cor terra, destacando-se dos demais que são da coloração cinza.

No decorrer da história, podemos perceber que o principal objetivo do autor é demonstrar que a natureza e o homem vivem em completa sintonia, um é composto do outro, depende do outro, sente o que outro sente, ou seja, natureza e homem vivem uma perfeita empatia. O primeiro momento em que aparece essa marca está logo no início da trama. Decorre de uma situação em que o menino encontra o seu pai chorando, finge não perceber e observa: “*Virei de costas para não intimidá-lo e ele chorou em silêncio. Lá fora a natureza se encarregava de dublá-lo*”. (SISTO, 1994, p. 3). Neste fragmento é muito fácil perceber a relação empática entre a natureza e o pai que chora. Com isso, o autor já desperta no imaginário da criança uma proximidade harmônica entre o homem e o meio, de modo a, posteriormente, trabalhar a consciência ambiental propriamente dita. Nessa mesma página da obra, a ilustração revela um cenário todo na cor cinza, com apenas uma mudinha de planta na cor terra, destacando-a. Desta imagem pode-se fazer a leitura de que a pequena muda representa a criança e o tronco maior a árvore. Por que o autor utiliza esse recurso? Poder-se-ia dizer que é para chamar atenção para a relação entre pai e filho, entre árvore/adulto e mudinha/criança. tanto as plantas quanto os seres humanos tem ciclos de vida parecidos, o que acentua nossa relação umbilical com a natureza.

Na página seguinte, a personagem-narrador (um menino, ao qual o escritor não dá nome), menciona que teria como tarefa da escola fazer uma redação sobre ecologia. Motivo que o leva a escrever sobre seu pai, porque acreditava que seu pai era feito de terra. Assim, o menino começa a buscar vestígios que comprovem isso. Quando encontra o primeiro, ele apresenta: “*Que era o modo de ele me dizer que em Minas ele foi o que eu sou hoje. E que lê, pisando descalço a terra, ele tinha criado raízes. E de tanto ele falar isso, eu acreditei que ele era árvore, e foi só notar as marcas no seu rosto para entender que a árvore troca de folhas*”. (SISTO, 1994, p. 6-7) Nesta passagem, o texto acentua a relação entre a natureza e o homem, já mostrada pela ilustração que mostra a árvore adulta e a mudinha.

Neste fragmento podemos observar uma riqueza em metáforas. A primeira delas é a “coisificação” do homem, pois o texto diz que o pai, de tanto andar descalço, criou raízes e se tornou árvore. A segunda está representada pelas marcas no rosto de seu pai. Com esta metáfora, o autor mostra que, assim como as árvores cumprem um ciclo de vida e morte (envelhecem e ciclicamente trocam de folhas), o homem traz no rosto as marcas de sua trajetória, de sua experiência, de sua passagem no universo. Desta forma, através de metáforas, o autor permite ao leitor interpretar aquilo que está lendo e construir seus conceitos, sem apelar para um discurso exortativo ou didático.

Na seqüência, o narrador diz: *“E ele regava a terra quando os olhos se enchiam d’água. (...) E ele era rio de margens largas, de onde a gente espiava o mundo que cabia nos seus olhos.”* (SISTO, 1994, p. 8). Neste fragmento, o pai torna-se rio. Outra vez aparece a “coisificação” do homem, representado pela grandeza do rio, pela sua força, pela imponência. Além disso, destaca-se também a parceria entre o pai e a terra, que só podia se tornar rio, porque regava a terra com suas lágrimas quando chorava. Tal fato permite ao leitor criança perceber que a natureza dá ao homem na mesma proporção em que dele recebe, instigando a refletir acerca do que está oferecendo.

Em seguida, o pai se torna fogo quando se zanga. Fogo este que não se apagava com água nenhuma e que incendiava as palavras e reluzia nos olhos. Desta forma, o autor demonstra a força da natureza, representada pela força da raiva humana. Ele compara a capacidade de destruição do fogo com a capacidade de destruição que as palavras têm. Enquanto fogo, o homem também é natureza e possui grande força. Sendo assim, o leitor se reconhece como componente do meio do qual se utiliza para sobreviver. Essa é uma das funções da educação ambiental para a formação da consciência ecológica, fazer o homem se reconhecer como natureza e deixar de agredi-la.

No fragmento: *“Meu pai era ar quando ria redondo. (...) Assim, soprando vida, ele devolvia ao nosso mundo a brisa que, depois de caminhar dentro dele, passava para nos fazer cafuné. Nesse tempo, suas folhas eram de veludo.”*, (p. 14), percebemos as figuras de linguagem da personificação e da metáfora. A personificação está representada na atribuição de capacidades humanas à atividade da brisa (caminhar e fazer cafuné). Já a metáfora está representada pelas folhas de veludo que a face do pai representa. Esta figura de linguagem permite ao leitor imaginar que a expressão do pai se assemelha às folhas macias de algumas plantas, enfatizando a semelhança existente entre o ser humano e os demais componentes da natureza.

Assim, ao longo de toda a obra, a literariedade é facilmente percebida, pois o texto contém figuras de linguagem em cada uma de suas páginas, linguagem acessível e, principalmente, instigadora do imaginário do leitor. Além disso, os elementos da natureza são apresentados tendo atitudes humanas e fazendo parte do próprio ser humano (a brisa que saiu de dentro de seu pai) demonstrando a estreita ligação entre o homem e o meio.

Há, entretanto, uma imagem que se destaca em relação às demais: *“Hoje o meu pai foi ser natureza em outro lugar.”* Através desta, o texto diz tudo e retoma tudo o que já foi dito antes. Diz que o pai, enquanto homem, foi natureza durante a vida toda e em todos os seus

comportamentos. Diz, ainda, que na condição de não mais estar aqui (na terra) foi ser o que sempre foi – natureza – em outro lugar. Usando esta metáfora para falar da morte do pai, o texto salienta, e essa é mais uma função da educação ambiental, que o homem é sempre natureza e que, independente das fases pelas quais ele passe, ele sempre será natureza.

E por fim, ao finalizar a história, cria-se uma polêmica em torno da autenticidade da redação feita pelo menino, elucidando o fato de ninguém se reconhecer parte da natureza e de a maioria se surpreender com o fato de uma redação “encomendada” com o tema ecologia culminar em uma narrativa sobre a vida do pai do garoto. Tal problema é resolvido de modo muito simples pelo garoto. Ele não tenta argumentar para convencer àqueles que o estigmatizaram, ele permanece ciente de que aquilo que escreveu tem fundamento e a única coisa que faz (o que representa um tapa de luva naqueles que dele caçoaram ou dele duvidaram) é andar com um adesivo bem grande colado em seu caderno, o qual dizia: PRESERVE A NATUREZA. PROTEJA O HOMEM. Neste desdém há certa marca irônica e uma forte mensagem: não importa o que os outros pensam, ame a natureza e sinta-se parte dela.

Não podemos deixar de observar que o pai do garoto metamorfoseou-se em cada um dos elementos da natureza: terra, água, fogo e ar. Isso mostra o cuidado do escritor ao selecionar as imagens que utilizaria para demonstrar a relação entre o ser humano e a natureza.

Da mesma forma, a tematização de questões ambientais pode ocorrer na poesia. Para este estudo, selecionamos um poema que contém jogo de palavras, que cria certo suspense, enfim, um texto que revela um conteúdo de ordem ecológica sem deixar de explorar os recursos da linguagem: “*Mudança*”, de Maria Dinorah.

MUDANÇA

Jacaré Jacinto
morava numa lagoa

Numa boa

Veio homem de cá,
Veio homem de lá.

Jacinto perdeu o “ja”
... e virou cinto.

Neste poema, o efeito criado pelo jogo com as palavras brinca com a linguagem em sua materialidade sonora e gráfica (Jacinto e cinto) e, ao

mesmo tempo, leva o leitor a refletir sobre a depredação da Natureza. Ao atribuir um nome próprio ao jacaré, há uma personificação do animal, estabelecendo-se uma relação de afetividade entre ele e o leitor. De início, o poema mostra que o animal tem, assim como todas os demais seres (animais e pessoas), um lar, um espaço só dele, e que se sente feliz, até seu espaço ser invadido. Mostra, também, com as imagens criadas, a fragilidade dos animais e a imponência perante o homem, pois o animal, por mais que esteja aí representado por um feroz, não consegue evitar os maus tratos dos seres humanos que, por valores econômicos, tiram o pobre Jacinto de seu lar e o transformam em cinto, com o intuito de satisfazer a futilidade de humanos hipócritas.

Há muita informação nesse poema. Ele mostra como o homem vem atuando na natureza, os motivos pelos quais o faz, as conseqüências que isso causa, a fragilidade da natureza e a hipocrisia humana. O mais fabuloso é que a escritora não disse, literalmente, nada do recém descrito, ela criou imagens e explorou recursos da linguagem de forma a permitir ao leitor, em seu imaginário, aferir todas essas, e outras, interpretações. É muito fácil perceber a arte a serviço da educação nesse poema, pois é inegável seu valor literário, bem como sua riquíssima contribuição para ações ecologicamente educativas.

CONCLUSÃO

Nas obras analisadas, o valor literário de cada uma delas é indiscutível, bem como a capacidade que elas possuem de despertar, no imaginário de uma criança, ou de qualquer outro leitor, uma reflexão acerca do modo como o homem vem se relacionando com a natureza. Isso ocorre de tal forma que podemos perceber a transmissão da seguinte mensagem: ou homem intervém negativamente na natureza; ou ele se surpreende quando lhe é mostrado que ele é parte indissociável dela.

Através desta análise, esperamos que tenha ficado evidenciada a importância da literatura infantil nesse processo de educação ambiental, pois a literatura/arte é uma grande aliada para garantir a preservação da espécie humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CADEMARTORI, Lígia. *O que é literatura infantil*. 4 ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *A literatura infantil: visão histórica e crítica*. 2. ed. São Paulo: Edart, 1982.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

LAJOLO, Marisa. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

MORIC, Rudo. *O livro como meio de informação*. Informe 4, 22 de outubro/1974 – Secção Tcheca do IBBY.

PINTO, Antônio Luiz de Toledo (et. al.) (org.) *Constituição da república Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988*. 41. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. *Ecocirandinha*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

PROENÇA FILHO, Domício. *A Linguagem Literária*. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

SISTO, Celso. *Ver-de-ver-meu-pai*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

SPENCER, Herbert. *Lei e causa do progresso*. São Paulo: Cultura Moderna, s.d.

TANNER, R. Thomas. *Educação Ambiental*. São Paulo: Summus; EDUSP, 1978.

ZANCHET, Maria Beatriz (org.). *Tradição, estética e palavra na literatura infanto-juvenil*. Cascavel: Gráfica da Unioeste, 1996.

NOTAS

¹ Acadêmica da 3ª série do curso de graduação em Letras Português/Inglês da Unioeste, *campus* Marechal Cândido Rondon.

² Docente do curso de Letras da Unioeste, *campus* Marechal Cândido Rondon.

SAPATO DE SALTO: violência e paixão

Cris Marilda Fites (PIC/V)
Clarice Lottermann (Orientadora)

RESUMO: Neste trabalho é apresentado um estudo da obra *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga, no qual são analisadas as imagens femininas existentes na obra citada. Ao longo da narrativa, meninas e mulheres – de diferentes meios sociais, econômicos e culturais – vivenciam momentos de violência, perda e muita paixão. Paixão que as domina e as leva a atitudes extremas como o suicídio. Assim, o objetivo desta comunicação é demonstrar como o sentimento da paixão é determinante na trajetória dessas personagens. Para tanto, será tomado como base teórica para a análise o texto *O conceito da paixão* de Gérard Lebrun.

PALAVRAS-CHAVE: Lygia Bojunga, representações femininas, paixão.

INTRODUÇÃO

Dando prosseguimento à leitura de representações femininas nas obras ficcionais de Lygia Bojunga, o presente trabalho procura demonstrar, através da análise de *Sapato de salto*, como a paixão é elemento fundamental para se entender a trajetória das personagens femininas da obra.

Sapato de salto (SS) foi publicada em 2006, numa época, portanto, em que as mulheres mostram-se emancipadas, com liberdades nunca antes permitidas e sequer imaginadas. Mulheres que trabalham, estudam, sustentam suas famílias, criam seus filhos sozinhas, independentemente de um marido ou homem que as ajudem. “O padrão de comportamento feminino atual é bastante diferente daquele anunciado no sistema patriarcal, onde as mulheres tinham suas vidas controladas por seus parceiros, sendo assim submissas a eles, conforme pesquisas na área demonstram” (SCHIEWE, 2007, p.238).

Nessa obra, Lygia Bojunga aprofunda uma leitura da condição feminina através de diferentes personagens, mostrando meninas e mulheres de diferentes condições econômicas e culturais que se aproximam ao longo da história. Pode-se verificar, nesse texto, como a autora acentua a importância de se seguir os ideais, mostrando que a mulher consegue construir seu próprio caminho.

PAIXÃO: descontrole da alma feminina

Sapato de salto conta a história de Sabrina, que, abandonada pela mãe ao nascer, é criada em um orfanato. Aos 11 anos, a menina é contratada para trabalhar na casa dos Gonçalves onde sofre assédio sexual do chefe da família. Sua verdadeira tia aparece para unir a família e retira Sabrina da casa dos Gonçalves. Assim Sabrina conhece sua família (a tia Inês e a avó Dona Gracinha) e, junto com ela, os problemas: a avó ficara doente e com problemas mentais quando sua filha Maristela, a mãe de Sabrina, suicidara-se e também quando Inês, sua outra filha, abandonara-a para ir atrás de um homem.

Após encontrar a sobrinha, as três vivem felizes por um tempo até o dia em que o homem por quem Inês largara dona Gracinha, e a quem sustentara por muito tempo se prostituindo, reaparece e a mata. Sabrina, para sustentar a si e a avó, acaba seguindo o mesmo caminho da tia e se prostitui, sem qualquer perspectiva de que a vida possa melhorar. Torna-se amiga de Andrea Doria (um adolescente a quem a tia dera aulas de dança) a quem conta a sua situação. Andrea é um menino que é desprezado pelo pai e passa por conflitos identitários e sexuais (não sabe se é homossexual ou não). A mãe de Andrea Doria, Paloma, é uma mulher submissa que deixou o sonho de ter uma carreira profissional para casar com Rodolfo (um homem amargo, que a culpa pela morte da filha). Paloma, contrariando seu marido, resolve ajudar Sabrina e sua avó e, através desse gesto, opera uma grande mudança em sua vida: percebe quanto coisa deixou para trás e decide retomar seus projetos e ideais, separando-se de Rodolfo e adotando Sabrina e sua avó.

Chama atenção, nessa obra de Lygia Bojunga, como as personagens femininas são levadas pela paixão. Dominadas pelo sentimento, largam família e ideais, submetem-se ao jugo do homem e sofrem violência. Assim, nesta análise, a leitura incidirá, particularmente, nas personagens Paloma e Inês: ambas abandonaram tudo para viver uma paixão. Mesmo sendo provenientes de meios sociais diferentes, a paixão as faz parecer iguais, submissas aos homens.

Paloma abandonou seus sonhos para casar e cuidar de seu marido e de sua casa, o que acontece muito ainda nos dias de hoje, mesmo com toda a emancipação feminina que estamos presenciando.

Num momento de desabafo, Paloma lembra-se de tudo que fora capaz de fazer por Rodolfo:

Eu sei que a gente sempre pensou diferente, mas eu sempre fui louca por ele, então nunca me custou tanto assim abandonar meus sonhos de viagem, de uma profissão, disso e daquilo, porque, no fundo, o que eu queria

mesmo era viver sempre com ele, ter filhos com ele, com ele! com ele!
Mas não tá dando mais (SS, p. 72).

A fala da personagem evidencia como a paixão cria em nossa mente uma visão idealizada do outro, o que, com a convivência, pode se mostrar completamente diferente do que esperávamos. “*A primeira impressão é a que fica*”, diz o ditado popular, mas o que permanece são as atitudes que a pessoa tem ao longo do tempo, e Paloma vai tomando consciência de tudo que deixara para trás por uma paixão que esmoreceu, tanto por parte de seu marido quanto dela. Para notar isso, Paloma teve que passar por uma tragédia, a perda de sua filha. Podemos perceber todo o sofrimento que Paloma passou no desabafo de Andrea Doria ao seu tio Léo:

– A mãe anda numa deprê danada, não é tio Léo?

– É.

– Ta assim há mais de um mês. Desde aquele dia horrível. Suspirou.

Depois do pai fazer uma daquelas cenas que você conhece e convencer a mãe de que ela era a culpada da morte da Betina. Não tocou mais no assunto. Nem na Betina nem no susto que eu levei no hospital quando deu aquela explosão e a gente achou que o prédio vinha abaixo. Que terror que foi aquilo! justo nahora de tentar salvar a vida da Betina.(SS,p,179,180).

Nessa obra, Lygia Bojunga mostra que, muitas vezes, para enxergarmos a realidade, precisamos passar por problemas e dificuldades. A morte da filha faz com que Paloma repense sobre o que fez de sua vida e veja que não há situação estável nem eternamente feliz, que não há estabilidade que perdure se internamente não há realização, se o potencial subjetivo é reprimido ou camuflado. Uma hora o sentimento de frustração se manifesta.

Eu não fui criada pra me tornar tão dependente. Mas me adaptei. Fui sempre tão apaixonada por você que fiz de mim gato-sapato pra me adaptar à dependência de você. E acho que consegui. Durante vários anos. Mas as paixões esfriam com o tempo. A minha não foi exceção. E não é de hoje que eu comecei a me sentir sozinha na tua companhia. (SS, p.245).

Segundo Gérard Lebrun, no texto *O conceito de paixão*, devemos aprender a dominar a paixão e não a reprimi-la, pois um homem não escolhe suas paixões, ele não é responsável por elas, mas é responsável pelo modo como se submete a elas. Paloma, à medida em que vai esmorecendo a paixão, passa a ver seu marido como de fato ele é, com seus valores e preconceitos. Tomada por um novo sentimento – de solidariedade e

amizade para com Sabrina e Dona Gracinha – Paloma reassume o controle sobre sua vida (no que isso é possível) e volta a alimentar seus ideais e objetivos. Substituto da paixão, o sentimento de solidariedade e de amizade leva a personagem a vivenciar outras formas de amor.

Situação parecida com a de Paloma encontramos na obra *A Cama* (1999), também de Lygia Bojunga. Nesta obra, a autora nos apresenta a personagem Rosa, moça que deixa sua casa, onde morava com a mãe e a irmã e possuía todo o conforto, para morar em um estúdio com seu namorado Jerônimos, o qual a manipula e a quem ela se submete.

Além de Paloma, há, em *Sapato de salto*, outras mulheres que se são arrastadas pela paixão, mulheres para quem a paixão culmina em tragédia. É o caso de Inês e de sua irmã Maristela, mãe de Sabrina. Inês vivia com sua mãe que já “não andava bem da cabeça” desde o dia em que Maristela – uma jovem que se envolvera com um homem casado – revelou que estava grávida e acabou suicidando-se após o parto pelo fato de tal homem não ter assumido o relacionamento. Perdida uma filha, Dona Gracinha trabalhava muito para sustentar a si e a Inês, sem nunca conseguir superar a dor que a morte provocara. A paixão arrastara Maristela a um final trágico.

Inês começou a freqüentar Copacabana. Mal sabia ela que lá estava a sua desgraça. Depois de algum tempo, movida por uma paixão sem controle, Inês abandona sua mãe: “Dona gracinha, vê se entende! To indo m’embora pra Copacabana e vou pra morar! Tenho que acompanhar o homem que é a paixão da minha vida, vê se entende” (SS, p. 122). Inês estava totalmente cega de paixão. E é inútil tentar curar o apaixonado enquanto o mesmo for presa de sua crise. Por ser tão dependente dessa paixão, Inês sustenta aquele que será o seu assassino vendendo seu próprio corpo.

A história de Inês mostra que a paixão pode destruir uma pessoa, pois ela se torna tão submissa a outra que aceita as piores violências, até acabar a fase do encantamento e começar a perceber o que aconteceu a sua volta, a notar com quem estava convivendo. Inês “acordou” e tentou mudar sua vida, pondo um ponto final no que vivia. Com muito esforço, Inês consegue reconstruir sua família, volta pra casa, reencontra a mãe e procura a sobrinha que a irmã antes de morrer deixara em um orfanato. Mas não consegue se livrar do carma do passado, o homem que a persegue: “Você me jogou no mais baixo que uma mulher chega! Só porque eu me apaixonei por você ...Durante sete anos você tirou de mim tudo o que uma puta apaixonada pode dar, já tirou que chega!” (SS, p. 138).

Inês também é vítima da paixão pois morre nas garras do cafetão que a explorara:

Na trégua que o escudo deu, a tia Inês se levantou do chão, e enfiou a mão no bolso do paletó do assassino, onde tantas vezes ela tinha visto a pistola que morava ali. Dirigiu a arma pra ele... num gesto rápido, o assassino agarrou a mão que segurava a arma, desviou ela pra tia Inês e de dedo comandando o gatilho, disparou uma, duas, três vezes... (SS, p.140).

Depois de ter vivido muitos anos aprisionada a tal homem, Inês alerta sua sobrinha Sabrina sobre as conseqüências negativas da paixão:

me adoiei de paixão por um cara que não valia nada e larguei meus estudos, minha dança, minha casa, larguei tudo pra seguir o cara feito cachorro segue o dono... Atenção, Sabrina, atenção: amor é bonito, é bom; amar todo mundo quer; ser amada mais ainda, mais atenção, presta atenção... Paixão, não! Paixão desgraça a gente; a gente vira cachorrinho mesmo: sempre olhando pro dono pra adivinhar o que ele quer que a gente faça: rabinho sempre abanando quando adivinha e faz. Atenção! (SS, p. 107).

Situação similar a de Inês é encontrada no conto *Tchau*, de Lygia Bojunga, na obra de mesmo título, publicada em 1989. No conto citado, a Mãe, em busca de sua satisfação, decide abandonar a família para viver uma paixão irrefreável. Ao conversar com a filha, a mãe assume-se sem controle da situação:

Rebeca! Rebeca! Eu tô sem controle de mim mesma, como é que isso foi me acontecer, Rebeca?! Ele me disse que vai voltar pra terra dele e me levar junto com ele, eu disse logo, eu não vou! Sabendo tão bem aqui dentro que não querendo, não podendo, não devendo, é só ele levar que eu vou. (T, p.14).

Ainda que se sinta angustiada e pressionada, a mãe de Rebeca age impelida pela paixão. Por mais que exerça a função materna, não abre mão de viver uma relação amorosa que a satisfaz: “Por favor, Rebeca, me entende, me perdoa, me entende, eu tenho que ir é mais forte que tudo...”. (T, p.20).

Nessas obras, a paixão é caracterizada como um sentimento que domina e leva à perdição. Sentimento que representa a desgraça de Maristela e Inês. Por outro lado, quando arrefece, permite que a pessoa não se submeta. No texto *o conceito de paixão*, Gérard Lebrun afirma que: “A paixão é uma doença que só é curada com o passar do tempo. O adulto tido como normal é responsável por sua paixões e pelo mau uso delas”... (SP,p, 27).

Devemos aprender a lidar com as paixões, fazer bom uso delas, afinal a paixão é um grande mistério, que independente da pessoa.

CONCLUSÃO

Através da análise da obra de Lygia Bojunga, pode-se inferir que a trajetória de suas personagens femininas é marcada pela paixão. No caso de *Sapato de salto*, tal sentimento não deixa espaço para outros: em nome dele, ideais são esquecidos, a família é negligenciada, sofre-se violência e, no extremo, tira-se a própria vida. Por isso a recomendação contundente de Inês à sobrinha, com o apelo para que preste atenção e não repita a experiência: “Atenção, Sabrina, atenção: amor é bonito, é bom; amar todo mundo quer; ser amada mais ainda, mais atenção, presta atenção... Paixão, não! Paixão desgraça a vida da gente! No pólo oposto, o sentimento de amizade e solidariedade é capaz de trazer novo alento, é capaz de fazer renascer o sonho. É isso que acontece com Paloma. Nessa perspectiva, a superação da doença-paixão pode abrir espaço para o amor-amizade, para sentimentos que levam a pessoa a crescer em humanidade. Desta forma, a mensagem que fica implícita nessa obra é a do grande valor da amizade e dos perigos das paixões insanas, das paixões que dominam o sujeito e retiram dele a capacidade de discernimento e equilíbrio, elementos sem os quais se fica à mercê do “corcel desenfreado”...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOJUNGA, Lygia. *A cama*. Rio de Janeiro: Agir, 1999

_____. *Sapato de salto*. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2006

_____. *Tchau*. Rio de Janeiro: Agir, 1989

LEBRUN, Gérard. *O conceito da paixão*. In: CARDOSO, Sérgio et al. *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHIEWE, Ketlen. *Imagens femininas em três obras de Lygia Bojunga*. In: *Anais da 10 Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários*. Edunioeste, 2007.

LÍNGUA E CULTURA: uma diversidade lingüística na região da Grande Dourados

Cristiane Helena Parré Gonçalves¹

A presente comunicação faz parte de um projeto de pesquisa que tem como finalidade analisar as marcas lingüísticas presentes na região da Grande Dourados, bem como os regionalismos e as variantes aqui utilizadas partindo da historiografia lingüística e da sociolingüística por entendermos que língua e sociedade estão imbricadas entre si.

Como o estado de Mato Grosso do Sul é constituído por diferentes etnias, pois vários foram os povos que se estabeleceram no estado, é evidente que a língua acabou registrando traços desses imigrantes que não passam despercebidos. Para realizar tal objeto de estudo, fizemos um levantamento da constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, além da história local, que é de suma importância para entender a diversidade lingüística presente na região, possibilitando assim, verificar as marcas fonéticas e morfológicas que aqui predominam.

Ao falarmos em língua devemos ter em mente que estamos falando de um sistema lingüístico representativo que cada sociedade possui.

Dessa forma Koch (1997:09) explica que a linguagem tem sido definida, no decorrer do tempo, por diferentes formas: primeira como representação, *ou seja, a língua é o espelho do mundo e do pensamento*.

Essa visão nos mostra que o homem procura, por meio da linguagem, representar o mundo em torno de si, dessa maneira podemos dizer que a língua acaba refletindo o pensamento do homem. Segunda, porque a língua também é vista como um instrumento de comunicação, ou seja, é um código utilizado pelas pessoas para transmitirem várias mensagens.

E, finalmente, porque a língua é uma forma de ação que possibilita um lugar de interação aos membros de uma sociedade à prática dos mais diversos tipos de atos.

Sob esse olhar, vemos que a linguagem é o instrumento mais eficiente da ação e interação da sociedade que o homem dispõe, pois é por meio dela que o homem se constitui como sujeito.

Como toda comunidade utiliza a língua para se comunicar ou para interagir socialmente, é por meio dela que o homem expressa o seu pensamento, colaborando, como parte integrante e veículo de cultura.

Nesse sentido, Benveniste (1989:99) argumenta que:

A língua é (...) o instrumento de comunicação que é o ser comum a todos os membros da sociedade. Se a língua é um instrumento de comunicação

(...) é porque ela está investida de propriedades semânticas e porque ela funciona como uma máquina de produzir sentido, em virtude de sua própria estrutura.

Assim, ao estudarmos a língua, Benveniste (1995) explica que acabamos estudando o homem e a sociedade em que ele, o homem, convive, pois é dentro *da e pela* língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente, pois a sociedade não é possível a não ser pela língua; e, pela língua, também o indivíduo.

Dessa forma, Benveniste (1995) argumenta que *a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura lingüística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular.*

Dentro desse contexto podemos ver que a língua e sociedade estão unidas de tal forma que uma não existe sem a outra e, como a língua é um instrumento de comunicação que está em constante transformação, ela se torna um objeto de investigação histórica, uma vez que o homem por si só é “um animal histórico”.

Neste sentido, é inegável que toda língua, em seu vocabulário, reflete a cultura de uma comunidade trocando informações e servindo como instrumento de interação social.

Assim, ao dedicarmos ao estudo da língua procuramos também conhecer a cultura do povo que a utiliza.

Como o estado de Mato Grosso do Sul é constituído por diferentes etnias, pois vários foram os povos que se estabeleceram no estado, é evidente que a língua acabou registrando traços desses imigrantes.

Imigrantes esses que formam um quadro bastante eclético, pois em nosso estado temos: gaúchos, paulistas, mineiros, paranaenses, pernambucanos, bolivianos, japoneses, árabes, baianos, paraguaios, que aqui se estabeleceram, motivados por melhores condições econômicas, provocando assim, o convívio de diversos hábitos, culturas e língua.

Além desses povos, devemos ressaltar que antes desses imigrantes se estabelecerem no estado havia uma grande diversidade étnica entre os povos indígenas que aqui habitavam, como: Kaiwá, Guarani e Kadiwéu, Terena, Bororó.

O encontro dos povos indígenas com os imigrantes citados acima, acabou refletindo uma miscigenação cultural e lingüística na vida do homem sul-matogrossense, que por sua vez, evidencia marcas de natureza social e regional que traduzem aspectos da realidade sociolingüística do Estado.

Nesse sentido, Isquerdo (1998:89) aponta que:

O estudo de um léxico regional pode fornecer ao estudioso dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida, à visão de mundo de um determinado grupo. Deste modo, no exame de um léxico regional analisa-se não apenas a língua, mas também o fato cultural que nela se deixa transparecer.

Assim, é na língua que vemos a constituição de um elo entre sociedade e cultura, existindo, na prática, uma interdependência entre língua, cultura e sociedade, uma vez que uma é necessária à outra, tanto para sua sobrevivência quanto para sua perpetuação.

Desse modo, para estudar as marcas lingüísticas e os regionalismos presentes na região faz-se necessário estudar os princípios da história da língua, pois é fato que as línguas mudam com o passar do tempo, uma vez que a mesma não é estática, muito pelo contrário, a língua se altera continuamente no tempo.

É sobre essa dinamicidade da língua, uma vez que ela se transforma e adapta-se ao seu meio, criando novos vocábulos, que se torna possível fazer um estudo histórico, pois a história é uma ciência que busca reconstruir e reinterpretar a construção do futuro, como argumenta Lê Goff (1996:207):

O estudo das línguas oferece-nos outro testemunho cujo valor reside, por um lado, no fato de a distinção passado/presente (futuro), que tem um caráter natural, nelas desempenhar um papel importante, sobretudo nos verbos, e, por outro lado, no fato de a língua ser um fenômeno duplamente originado na história coletiva: ela evolui – inclusive na própria expressão das relações de tempo através das épocas – e está estritamente ligada à tomada de consciência da identidade nacional no passado.

Essa visão nos mostra que língua e história estão ligadas intimamente uma vez que um povo sem memória não constrói a sua história. Lê Goff (1996:477) argumenta que:

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.

Nesse sentido, vemos a memória como um elemento de suma importância, pois cabe a ela a busca individual ou coletiva como sendo uma das principais atividades dos indivíduos na sociedade de hoje. No entanto, devemos ter em mente que a memória coletiva não é somente uma conquista, mas também um instrumento e um objeto de poder das

sociedades que nos possibilita compreender e recordar o passado de um povo.

Dessa forma, a relação existente entre memória e história, passado e presente não devem levar à confusão, mas a uma relação de dependência entre o passado e o presente. Desse modo, podemos entender a história como uma ciência contemporânea, na proporção que o passado é aprendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses. Todavia, vemos a história como duração, pois o passado é ao mesmo tempo passado e presente.

É sob esse ponto de vista que pretendemos relacionar história e linguagem, pois é através do tempo que poderemos chegar aos estudos atuais a respeito das marcas lingüísticas que caracterizam a região da Grande Dourados, uma vez que esta, aqui habitada, tem uma eclética diversidade lingüística.

Por outro lado, não podemos deixar de relacionar o homem no contexto social, Kristeva (1969:13) explica que a linguagem é a “chave” do homem e a história social tem sido a via de acesso às leis do funcionamento da sociedade. Se isolada, a linguagem pode funcionar como objeto de conhecimento particular, não ligada apenas às leis do seu próprio funcionamento, mas também a revelação da ordem social.

Nesse contexto, devemos entender que a sociedade e o indivíduo são inseparáveis, pois eles são necessários e se complementam entre si, uma vez que o homem não é uma ilha isolada na sua totalidade. Nesse sentido, Carr (1996:67) argumenta que:

Todo ser humano em qualquer estágio da história ou da pré-história nasce numa sociedade e, desde seus primeiros anos, é moldado por essa sociedade. A língua que ele fala não é uma herança individual, mas uma aquisição social do grupo no qual ele cresce. Ambos, língua e meio, ajudam a determinar o caráter de seu pensamento; suas primeiras idéias são provenientes de outras.

Sendo assim, podemos ver a língua como um produto social e que faz parte do dia-a-dia do homem, pois o homem, desligado da sociedade, seria incapaz de se expressar por meio de pensamentos e palavras. Já língua se vê obrigada a seguir sua trajetória de acordo com as leis determinadas pelo sistema, seguindo o destino dos que falam, uma vez que são os indivíduos que a empregam em uma sociedade.

Dentro desse prisma, vemos que nenhuma sociedade é completamente homogênea, mas “uma arena de conflitos sociais e aqueles indivíduos que enfileiram contra a autoridade existente não são menos produtos e reflexos da sociedade do que aqueles que a sustentam” (Carr, 1996: 87).

Ao apresentar-se como um objeto multifacetado, a língua torna-se susceptível à ação de diferentes enfoques. É como instituição social que ela se vincula diretamente ao ambiente sociocultural e configura-se como a manifestação de uma mentalidade coletiva, pois cabe a ela, a língua, estabelecer a comunicação e a interação social entre os membros de uma comunidade lingüística.

Seguindo essa linha de raciocínio, podemos dizer que as línguas são produtos e veículos de culturas e, o contato de culturas é, por isso mesmo, o contato de línguas. Neste aspecto, a língua, como atividade cultural, reflete concomitantemente a cultura do grupo social a que serve e, como instrumento cultural, ela está a serviço da cultura, uma vez que se sustenta na natureza humana e ultrapassa, a partir do momento em que se constitui como um sistema de sinais socialmente institucionalizados.

No entanto, devemos ter em mente que não são todas as variedades existentes na língua que ganham estatuto social de língua padrão, mas apenas algumas, tais como: bugre, para se referir aos povos indígenas, corgo, para se referir ao córrego, poncho, o mesmo que pala, chipa (bolinho de polvilho), etc. Grosso modo, podemos dizer que a região de Dourados apresenta uma rica diversidade lingüística, não podendo ser preciso em determinadas análises fonéticas, pois para se ter um exemplo o “r” aparece falado de diversas maneiras, como: fricativa velar desvozeada, fricativa glotal vozeada, uma vez que privilegia o estado de origem do falante. No entanto o homem da terra apresenta marcas de um “r” retroflexo; de um “s” fricativo alveolar devozeada, como: paz, caça e de um “l” lateral alveolar vozeada como em: sal, salta.

Portanto, ao estudarmos as manifestações lingüísticas e culturais da região de Dourados, sob o olhar sociolingüístico e historiográfico, poderemos analisar o caráter inovador e conservador que o homem douradense apresenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

BURKE, Peter e PORTER, Roy (orgs.) *Linguagem, Indivíduo e Sociedade*. São Paulo, UNESP, 1993.

CARR, Edward Hallet. *Que é História?* 7^a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia Diacronia e História*. São Paulo, USP, 1979.

- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica*. São Paulo, Parábola, 2005.
- GOFF, Jacques Le. *História e Memória*. 4ª. ed., Campinas: Unicamp, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A Inter – Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.
- Isquierdo, A. N. *O fato linguístico como recorte da realidade sócio-cultural*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 1996a.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala*. 7ª. ed., São Paulo: Edusp, 1994.
- SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*. Coimbra, No. 3, Fev.1993.

NOTA

¹ Professora Doutora da UFGD.

ALEMANHA, DAS CALÇAS DE COURO AOS CORPOS NUS

Cristiane Regina Melz (G – Unioeste)
Elise Schmitt (Orientadora - Unioeste)

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar aspectos históricos e culturais referentes às praias do mar Báltico, norte da Alemanha. Além dos pressupostos teóricos, serão narradas experiências práticas relacionadas à cultura daquela região. Um desses costumes, o nudismo, da maneira que é praticado atualmente, originou-se em Berlin, no início do século 20, por Adolf Koch um professor de séries iniciais, que possuía o intuito de melhorar a saúde de seus alunos. Começou a praticar exercícios ao ar livre com as crianças. Para melhorar o aproveitamento do ar puro, faziam os exercícios sem as roupas. A experiência deu certo com os resultados obtidos e com o entusiasmo dos pais fez com que o movimento crescesse e fosse chamado de FKK Freikörper-Kultur que quer dizer: Cultura do corpo livre. Posteriormente difundido nas praias e parques, principalmente na época do comunismo na Alemanha oriental.

PALAVRAS-CHAVE: *Alemanha, cultura, nudismo.*

Desde a origem do Homem, baseado em relatos bíblicos como por exemplo “*No paraíso tanto o homem como a mulher estavam nus e não se envergonhavam.*” (Gên 2, 25), até o Século XV, a nudez era encarada de forma natural. Afinal de contas, todos nascemos nus, e esse é nosso estado natural. A roupa foi criada pelo Homem a fim de se proteger das condições climáticas desfavoráveis; só muito mais tarde passou a constituir um fator de diferenciação social, muitas vezes exibicionista ou erótica numa sociedade em que o culto da imagem, (especialmente a feminina, e cada vez mais crescente, também a masculina), que constitui, um "pilar sócio-cultural".

Deixando para trás os nossos antepassados, é bom lembrar que ainda hoje, em algumas zonas do globo, vários povos vivem nus em comunidades, como por exemplo na África, povos que encaram a nudez com muita naturalidade (muitas vezes consideradas atrasadas por alguns críticos).

Na Europa na época da civilização helênica também se convivia naturalmente com a nudez, nas nomeadas atividades de desporto ao ar livre. São Francisco de Assis se despiu em público na presença do bispo Guido, sem ter sido preso.

Muitos relatos da Idade Antiga de banhos públicos onde a nudez de homens e mulheres era perfeitamente natural, são facilmente encontrados em livros (como no caso de *Blinder Alarm geschichten aus Bansin*, (1973 p. 09-21) que descreve como se configurou, a povoação na costa do mar báltico e como o nudismo encontrou terreno, para se difundir), em teses e hoje também em sites na internet. Mesmo em Israel dos tempos antigos no Egito, no tempo do faraó Akhenaton e de sua esposa Nefertiti (adoradores de Aton – Deus Sol), são relatados o uso da nudez em diferentes situações coletivas. Na Capela Sistina no Vaticano, existem figuras de José e Maria entre outros, que foram pintados exibindo a sua nudez. Só mais tarde um Papa decidiu "vestir" aquelas figuras, com véus que foram pintados sobre as partes consideradas desonrosas, e que recentemente foram restauradas pelo Papa João Paulo II, descobrindo as pinturas conforme outrora. A maior parte das figuras de Cristo crucificado que nos chegaram da Antiguidade, e mesmo durante a Renascença (Séc. XIV a XVI), apresentam-no despido, sem que isso fosse considerado qualquer atentado ao pudor.

O sentido atribuído à nudez toma novas proporções com o advento maniqueísta¹, que incutiu nas pessoas a vergonha, a curiosidade e a malícia. Aquilo que se considerava puro e natural passou a ter um aspecto perverso, gerando discórdias, e em casos mais extremos crimes e prisões físicas e intelectuais.

Segundo o relato de algumas passagens bíblicas do antigo testamento, utilizados por judeus e cristãos, vetaram o que hoje é chamado de nudez social. O cristianismo, a partir do século XIV, utilizou-se de um discurso que caracterizava o corpo como belo, feito a imagem e à semelhança de Deus, no entanto, criou também o que pode ser chamado de “rótulo ético” acerca da sexualidade humana e sua natureza. As partes do corpo foram, através de influências religiosas, “divididas” em honrosas (face, mãos, pés), menos honrosas (peito, costas, braços e coxa) e desonrosas (partes sexuais e vizinhas). Somente às partes honrosas permitia-se o despimento.

Conforme o texto de: Marc-Alain Descamps (1987, p.87), “*Os movimentos nudistas foram criados pelo cristianismo*”. Existem críticos que afirmam que a represália moral do cristianismo foi quem gerou sentimentos de buscar a “libertação” do vestuário para opor-se ao que a igreja pregava. Porém o que se sabe é que com a industrialização o homem procurou a zona urbana, poluída, distanciando-se da natureza e aumentando, assim, a proliferação de algumas doenças.

Foi na Alemanha, no início do século 20, que o professor de Educação Física Adolf Koch, que lecionava em um bairro operário em Berlim, na tentativa de melhorar a saúde de seus alunos, começou a praticar

exercícios ao ar livre, aproveitando o ar puro, fazendo os exercícios sem as roupas. Como as crianças ficaram mais coradas e saudáveis, os pais, nas horas vagas, começaram também a praticar exercícios, totalmente nus. Com os resultados obtidos, o movimento cresceu e recebeu o nome de FKK – Freikörper-Kultur, que traduzido quer dizer Cultura do corpo livre.

Essa busca por hábitos saudáveis (por outros, considerado um escândalo histórico) foi “sufocado” pelos nazistas que tomaram o poder em 1933 e provocaram a Segunda Guerra Mundial de 1939 a 1945. Foi através da ajuda dos ingleses, de um major britânico que assinou uma aprovação oficial que se retomou o hábito do nudismo na Alemanha.

Porém nem toda a Alemanha é conivente à prática. No Mar Báltico (Ostsee) especificamente, que é dividido em Leste e Oeste, existem controvérsias. Na “Ostsee”, é comum andar em determinados pontos da praia de Warnemünde por exemplo e deparar-se com famílias inteiras, contando com avós, filhos e netos, inteiramente despidos, brincando ou tomando um “Prosecco” na praia.

Segue um relato de Patrícia (nome fictício) que é típico, principalmente proferido por brasileiros, quando se deparam com as situações de nudismo:

“Aqui já é verão, meu povo! E verão do bom! hehehe... 30° todo santo dia, com direito a muito sol e pouca nuvem! Quase não fico em casa de tão calor... quer dizer, é o calor que a gente conhece do Brasil,... Mas eu acho que depois de tanto tempo com frio e sem sol, o organismo demora um pouco pra se acostumar com as altas temperaturas... Minha teoria,... Enfim, tenho aproveitado pra ficar jogada na grama, lendo um livro ou só olhando pro céu... tomado sol, dando um pulinho na água... Delícia! Maaaaass... preciso relatar algo a vocês! o povo anda peladão sem problema nenhum! Pois é, gente... é só chegar no lago, que vê metade dos banhistas pelados... É uma variedade de cores, tamanhos, penteados... (se é que vocês me entendem!)... E tem pra todos os gostos: homens, mulheres, crianças, velhinhos, gordos, magros, esportistas e sedentários... O povo nem se importa com a presença alheia... É pelado jogando vôlei, correndo na beira do lago, brincando com criança, lendo... Não é bizarro?!?! Eu acho esquisitíssimo! E ai descobri que não é todo o alemão que curte um FKK... Na verdade o termo veio do lado oriental da Alemanha. Foi na DDR (Alemanha comunista) que o povo inventou a moda de ficar pelado na praia, nos rios e lagos... Desde então, isso é tão presente, que ninguém se incomoda... é tudo muito simples... por exemplo: hoje eu tenho aula até às 16hs. ai o povo da sala propõe que a gente vá pro lago tomar um sorvete já que está muito calor. É claro que a brasileira aqui vai falar: "Beleza, gente! Mas antes vou passar em casa pra pegar meu biquíni!"... Todo mundo vai

me olhar estranho... Afinal de contas, por que nadar com biquíni, se podemos nadar pelados?! E ai eu teria que ver todo mundo da minha sala peladão e depois cruzar com eles no corredor na faculdade.... não é estranho?! Enfim...

Em muitos casos, não são apenas os estrangeiros que acham a situação estranha. Mas na própria Alemanha essa questão está sendo retomada. Costuma-se ouvir, inclusive de alemães que essa prática foi muito difundida na época do comunismo,

Os Wessis, como são chamados os alemães ocidentais, reivindicaram a separação de praias destinadas ao nudismo, alegando que queriam passar suas férias em paz, "sem ter que ficar admirando os genitais dos alemães orientais", conhecidos como Ossis. Não seria lógico esperar que turistas esnobes fossem à praia sem roupa. "Na Alemanha Oriental, no entanto, andar nu era uma coisa completamente normal", explica Weinreich, presidente da associação dos nudistas na Alemanha.

Embora tenha sido uma sociedade marcada pela repressão à liberdade individual em vários aspectos, a ex-Alemanha Oriental, de regime comunista, sempre manteve uma posição liberal em relação à nudez. Pessoas que sofreram sob o comunismo costumam ironizar que andar nu era a única liberdade real que os alemães orientais possuíam”(webdigerida, 2008)

E isso, ainda hoje, é comprovado em praias, como em Warnemünde, em que, por exemplo, uma senhora de 65 anos banha-se nua diariamente nas águas quer frias do verão ou geladas do inverno. É uma prática que ela adotou quando garotinha e que atualmente mantém por acreditar ser um hábito saudável. Não é raro perceber moradores da cidade de Rostock irem até a praia (à 30 Km aproximadamente) e tomarem apenas um ar puro proveniente da Escandinávia. Nota-se assim que onde existe essa prática, ela é encarada com muita naturalidade; não se banaliza o corpo como ocorre em muitas culturas do mundo, contrário da concepção que se tem da Alemanha, como um povo, retrógrado, conservador, marcado por guerras, pelo nazismo e depois pelo socialismo, por ser um povo arcaico, obsoleto, muito longe disso, principalmente em regiões como no norte, pertencente a antiga Alemanha Oriental, nota-se um respeito pelo ser humano, pela saúde e sua integridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS:

BÍBLIA. Português. *A Bíblia de Jerusalém*. 7. ed. rev. São Paulo : Paulus, 1995.

RICHTER, Hans Werner. *Blinder Alarm Geschichten aus Bansin*,

München: Deutscher Taschenbuch, Verlag 1973.

DESCAMPS, Marc-Alain .*Vivre nu*. Paris: Éd. Trismégiste, 1987.

Hompage

Webdigerida:

<http://webdigerida.wordpress.com/2008/02/22/todo-mundo-nu/> acessado em junho de 2008.

NOTA

¹ Doutrina fundada nos princípios opostos do bem e do mal, promovida e difundida pela igreja católica durante a idade média.

IMAGENS DE SI NO DISCURSO: o *éthos* do enunciador bilíngüe

Débora Raquel Massmann Eleodoro¹

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS²

Através do estudo das técnicas argumentativas e das estratégias retóricas colocadas em prática na produção textual, é possível depreender uma imagem do enunciador, isto é, um *éthos* que é construído e apresentado *no e pelo* discurso. Este tipo de investigação científica torna-se importante à medida que nos permite descrever e analisar imagens distintas de um mesmo enunciador construídas em função dos domínios³ discursivos e das situações comunicativas em que ele se encontra. Em outras palavras, o *éthos* de um mesmo enunciador pode variar conforme o contexto enunciativo em que ele está inserido. Comprendemos assim que o *éthos* não se estabelece como uma categoria pré-textual, definitiva e pronta; pelo contrário, ele se constitui no “exercício da palavra” (Maingueneau, 1993, p.138), ou seja, ele se explicita na enunciação.

Desse modo, partindo da perspectiva da análise retórica do discurso, o presente estudo busca investigar os mecanismos que estão subjacentes à construção do *éthos* de um grupo de alunos de Ensino Médio do Liceu Pasteur⁴. Selecionamos como material de análise lingüística a redação escolar, mais especificamente, a dissertação. Apoiados em uma totalidade de dez textos, produzidos em Francês Língua Materna (FLM) e em Português Língua Segunda (PL2), nosso objetivo é depreender a imagem do enunciador escolar bilíngüe a partir de diferentes competências discursivas e textuais colocadas em prática em situações enunciativas distintas. Com base neste objetivo, elaboramos a seguinte hipótese: há uma imagem ideal única para o enunciador bilíngüe do gênero “redação escolar”, mas essa imagem varia de acordo com as diferentes situações enunciativas e com diferentes sistemas lingüístico-culturais empregados.

Embasados teoricamente nos trabalhos de Amossy (2005, 2006), Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) e Charaudeau (1992, 2008), averiguamos a pertinência desta hipótese analisando a construção do *éthos*, isto é, da imagem do enunciador bilíngüe nas produções dissertativo-argumentativas da esfera escolar. Essa imagem é depreendida através das marcas que o sujeito imprime na sua enunciação. Tais marcas compõem o estilo dos textos. Estudar o *éthos* significa também estudar o estilo das produções dissertativo-argumentativas. Assim sendo, somos levados a compreender *éthos* (a imagem de quem diz) e estilo (modo de dizer) como

categorias complementares. Isso acontece porque, para depreendê-las, reconstruímos “quem diz pelo modo de dizer” (Discini, 2004, p. 7) ou, em outras palavras, para entender estilo, é preciso “(re)construir o ator da enunciação de uma totalidade de discursos” (Discini, 2004, p. 28).

A idéia de que *éthos* e estilo operam conjuntamente no discurso parece ser reforçada por Discini, quando ela trata da questão do estilo nos textos de língua portuguesa. Ao estabelecer a definição de estilo, a autora assinala que

o estilo é o homem, se pensarmos na imagem de um sujeito que, depreendida dos textos, supõe saberes, querer, poderes e deveres ditados por valores e crenças sociais; um *eu* fundando no diálogo com o *outro*. *O estilo é o homem*, se, para homem, for pensado um modo próprio de presença no mundo: um *éthos* (Discini, 2004, p. 7).

A definição de estilo é desenvolvida até alcançar a noção de *éthos*. Trata-se, na realidade, de conceitos que se preenchem, que se completam não só teoricamente, mas também empiricamente: o estilo depreendido de uma totalidade de discursos revela a visão de mundo do enunciador e vice-versa. Considerando essa complementaridade entre *éthos* e estilo, somos levados a pensar que um não se concebe sem o outro. Desse modo, ao analisar o *éthos* estamos também analisando o estilo.

Mas, como podemos depreender o *éthos* do enunciador bilíngüe no contexto escolar? Observando o efeito de individualidade, que permite a construção do ator da enunciação, um modo recorrente de construção composicional pode ser depreendido da totalidade de discursos. Nessa construção composicional, recorrências de um modo de dizer, depreendidas pelo dito, são identificadas e, a partir delas, podemos investigar como o enunciador bilíngüe constrói e apresenta a imagem de si *no e pelo* discurso. É, portanto, na materialidade discursiva da totalidade que as marcas do *éthos* são recuperadas e analisadas. Desse modo, para investigar o *éthos*, devemos atentar às recorrências de qualquer elemento composicional, como, por exemplo, a escolha do assunto, do nível de linguagem e dos elementos lexicais. Além disso, é necessário observar também os efeitos de sentido criados pelo enunciador a partir do emprego de juízos de valor, de modalizações, de construções impessoais e de simulacros, entre outros. Embasados nas recorrências desses elementos, depreendemos a imagem do enunciador escolar.

2 DESCRIÇÃO E TRATAMENTO DO *CORPUS*

O *corpus* deste trabalho é composto por dissertações escolares produzidas por alunos de Ensino Médio da escola Liceu Pasteur. Apresentando-se como uma instituição de ensino bilíngüe, esta escola franco-brasileira é composta por duas unidades distintas: uma localizada à rua Mayrink e outra à rua Vergueiro, ambas na cidade de São Paulo. No âmbito deste estudo, decidimos analisar uma totalidade de discursos produzida pelos alunos da unidade da rua Vergueiro. Embasada nos programas de ensino da França, nesta unidade, a língua francesa é oferecida e tratada como Língua Materna (LM). A língua portuguesa aparece como segunda língua (L2) ao lado de outras opções linguísticas, como, por exemplo, o espanhol e o inglês que, neste caso, podem ser considerados línguas estrangeiras.

Para compor o *corpus* deste trabalho, selecionamos dez dissertações que foram elaboradas por alunos do segundo ano do colegial (Ensino Médio, no Brasil): cinco delas em Francês Língua Materna (FLM) e cinco em Português Segunda Língua (PL2). Esses textos foram produzidos no ambiente da sala de aula no período das respectivas disciplinas. Os temas abordados nos dois conjuntos de textos são distintos: nas produções em língua francesa, tratou-se da importância de ler poesia e, nas produções em língua portuguesa, abordou-se a questão da desigualdade social. Os textos em análise foram escritos no ambiente da sala de aula e tinham como enunciatário o professor. Mantendo a referência do enunciatário e preservando o ambiente de produção de textual, tentamos coletar uma amostra essencialmente espontânea das dissertações.

Em nossas análises, tratamos tanto da macro-estrutura quanto da micro-estrutura textual: na primeira, observamos a organização lógico-textual característica da dissertação escolar: título, parágrafos, extensão e exposição da tese e dos argumentos; na segunda, ou seja, na micro-estrutura, analisamos os mecanismos linguístico-discursivos que estão diretamente ligados à construção do *éthos*: modalizações, construções impessoais, relações lógicas e simulacros, entre outros.

3 SOBRE A MACRO-ESTRUTURA TEXTUAL

A análise da macro-estrutura textual parte da exposição do título. Tratando-se de dissertações escolares, é natural que todos os textos analisados discorram sobre um mesmo assunto. Essa característica pode ser apontada como uma das coerções genéricas as quais o aluno está exposto quando da produção de textos dissertativo-argumentativos na esfera escolar.

Desse modo, nas produções em Língua Portuguesa (PL2), abordou-se o tema da pobreza, enquanto que nos textos em Língua Francesa (FLM), tratou-se da importância de ler poesia. Notamos que são assuntos bem distintos: de um lado, temos um tema concreto, objetivo que, direta ou indiretamente, faz parte da realidade dos alunos (mundo real); de outro lado, temos um assunto abstrato, subjetivo que está relacionado a sua formação cultural (mundo das idéias).

Percebemos, a partir daí, que os mesmos enunciadores têm de dissertar sobre assuntos muito diferentes. Cada assunto ativa visões de mundo distintas e desperta conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos também distintos. Conseqüentemente, em cada produção dissertativa, deparamo-nos com uma imagem modificada do enunciador. Essa transformação acontece em função das crenças, dos valores e das visões de mundo do sujeito que variam em função do tema a ser desenvolvido. Observemos, abaixo, como alguns enunciadores representaram os temas nos títulos de suas dissertações:

A1: “Brasil: um só mundo?”

B1: “*De l’horrible danger de la poésie - à quoi sert-il de lire de la poésie ?*”

A3: “Problemas sociais no Brasil”

B3: “*À quoi sert-il de lire la poésie ?*”

A5: “A desigualdade social brasileira”

B5: “*À quoi sert-il de lire la poésie ?*”

Os exemplos revelam que, nas produções em PL2, os estudantes trataram da questão da desigualdade social, observando-a da perspectiva do contexto brasileiro. Títulos distintos foram formulados a partir do tema proposto pelo professor. Isso pode ter acontecido porque os alunos possuem um conhecimento prévio sobre a pobreza já que ela é um assunto bastante debatido pelos meios de comunicação e faz parte do cotidiano do país, isto é, da realidade que nos cerca. Nos exemplos em FLM, notamos uma configuração distinta. Os títulos apresentados constituem parte do tema proposto: “*À quoi sert-il de lire la poésie ? Vous rédigerez un article dans le journal de votre lycée pour défendre la lectura (voire l’écriture) et l’utilité de la poésie*”. Imaginamos que essa tendência de apresentar títulos com base na proposta do professor pode ter acontecido porque o assunto escolhido inscreve-se muito mais no plano das idéias do que no plano da realidade dos enunciadores. Trata-se de um tema abstrato e isso pode ter constituído um fator de dificuldade à expressão escrita dos alunos.

No que concerne à extensão textual, notamos que os textos são relativamente curtos. Eles *devem* apresentar, no máximo, trinta (30) linhas. Destacamos o *devem* porque o número de linhas é um critério pré-estabelecido pelo professor. Podemos compreender essa delimitação do espaço textual como uma coerção genérica da dissertação escolar. Ao longo dessas trinta linhas, são apresentadas a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Esse conjunto textual é, normalmente, dividido em quatro ou cinco parágrafos.

É no decorrer destes parágrafos que o enunciador tem de desenvolver sua argumentação a fim que conquistar a adesão de seu enunciatário. Para isso, ele recorre a diferentes tipos de argumentos que tem a finalidade de embasar a tese defendida pelo texto. Nos textos em análise, observamos que não houve grande variação no emprego de argumentos. Predominaram argumentos embasados na exemplificação e na comparação. De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002), os argumentos baseados na exemplificação se fundamentam na estrutura do real, isso implica um “certo acordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir dos casos particulares” (2002, p. 399). Já os argumentos baseados na comparação são quase-lógicos. Isso significa que sua construção segue um esquema de raciocínio formal. Em geral, esses argumentos são “apresentados como constatações de um fato, enquanto a relação de igualdade ou de desigualdade afirmada só constitui, em geral, uma pretensão do orador” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 274). Na realidade, o domínio deste tipo de argumentos pode refletir o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Não podemos esquecer que estamos investigando textos de alunos de segundo ano de Ensino Médio, isto é, que ainda estão em processo de aprendizagem. Possivelmente, muitos conteúdos referentes às técnicas argumentativas e aos diferentes tipos de argumentos ainda não foram ensinados e assimilados.

A exposição dos argumentos no desenvolvimento textual encaminha para uma conclusão sobre o assunto tratado no texto. Na conclusão, o enunciador retoma, brevemente, o que foi abordado ressaltando a tese defendida. Notamos que, nos textos em PL2, o encerramento se deu prioritariamente através de perguntas retóricas. Este recurso é empregado, justamente, para instigar a reflexão do leitor. Já nas produções em FLM, observamos um procedimento diferente. Na conclusão, a tese defendida pelo texto foi reforçada pelos autores. O uso de expressões, como, por exemplo, “*il faut*”, “*importance primordiale*” “*est sans doute*” buscam persuadir o enunciatário e mobilizá-lo à ação, isto é, à leitura de poesias.

Descrevendo a organização da macro-estrutura textual, tivemos a oportunidade de observar um modo recorrente de construção composicional característico da totalidade de discursos investigada. Através desta análise, foi possível notar como as coerções do gênero redação escolar (tipo textual: dissertação) afetam e modificam o modo de dizer dos sujeitos autores. Servindo de mecanismos de formatação, isto é, de homogeneização textual, tais coerções não alteram somente a organização da macro-estrutura, mas também o nível de linguagem usado, como veremos na seção subsequente que trata da micro-estrutura textual.

4 SOBRE A MICRO-ESTRUTURA TEXTUAL

Analisando o todo textual, notamos que o emprego de técnicas argumentativas auxiliou no processo de explanação do tema. O uso de modalizações, de juízos de valor, de perguntas retóricas e de construções impessoais, entre outros, também constitui uma ferramenta importante na exposição do tema e na expressão do pensamento argumentativo. O uso de tais elementos está diretamente relacionado à construção e à apresentação do *éthos*. É observando a micro-estrutura textual que conseguimos resgatar e reconstruir, através desses elementos, a imagem do enunciador bilíngüe no contexto escolar.

Nos dois conjuntos de textos, é recorrente o uso de modalizações, de juízos de valor e de perguntas retóricas. No entanto, observamos algumas distinções no que concerne à maneira como estes mecanismos foram empregados nas duas línguas em questão. No que concerne ao emprego de perguntas retóricas, por exemplo, observamos que este recurso é bastante empregado nos dois conjuntos de textos. Trata-se, possivelmente, da tentativa de estabelecer diálogo com o seu enunciatário (o professor) e também de conquistar sua adesão às idéias defendidas pelo texto.

Os enunciados interrogativos podem ser compreendidos como um procedimento retórico que visa a estabelecer uma aproximação e um acordo (muitas vezes implícitos) entre enunciador e enunciatário. Conforme assinalam Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002), esses enunciados possuem uma “importância retórica [...] considerável” (2002, p. 179). No entanto, os autores chamam a atenção para os perigos dessa técnica dialética: “a pergunta supõe um objeto, sobre o qual incide, e sugere que há um acordo sobre a existência desse objeto. Responder a uma pergunta é confirmar esse acordo implícito” (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 179). Compreendemos, portanto, que essas perguntas direcionam o enunciatário a compartilhar e a seguir o raciocínio argumentativo exposto no texto. Isso

aponta para uma teia argumentativa que é criada a partir da relação entre as perguntas retóricas e as possíveis respostas articuladas pelo enunciatário.

Considerando o contexto de circulação das dissertações escolares e principalmente a importância da figura do professor (o principal leitor/avaliador) nesse contexto, compreendemos o porquê de tantas perguntas retóricas: através delas, o enunciador pretende compartilhar com o enunciatário de um mesmo ponto de vista e, dessa forma, convencê-lo das teses defendidas pelo texto. A persuasão do enunciatário pode representar êxito na execução da tarefa solicitada, isto é, pode significar boa competência no uso da linguagem dissertativa.

Ao observarmos as modalizações, devemos ressaltar que, além delas possuírem uma função essencial na expressão do pensamento argumentativo e, conseqüentemente, na busca da adesão dos enunciatários, elas também constituem pistas importantíssimas para deprendermos a imagem do enunciador. Podemos definir as modalizações como as marcas dadas pelo sujeito ao seu enunciado (Dubois, 1973, p. 414). De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002, p.174), “a maneira pela qual formulamos o nosso pensamento mostra algumas de suas modalidades, que modificam a realidade, a certeza ou a importância dos dados do discurso”. Em outras palavras, a maneira como as informações são articuladas na superfície discursiva revela a visão de mundo, os valores e as crenças do enunciador. Trata-se do seu estilo. E o estilo, como definimos anteriormente, “*é o homem, se para homem, for pensado um modo próprio de presença no mundo: um *éthos**” (Discini, 2004, p.7). Desse modo, analisando e classificando as modalizações empregadas em PL2 e em FLM, estamos depreendendo as recorrências de um modo de dizer e, conseqüentemente, de um modo de ser no mundo.

Através de nossas análises, constatamos uma disparidade entre as duas línguas: os textos em PL2 apresentam um número maior de modalizações e privilegiam as constatações e as possibilidades/probabilidades enquanto que as produções em FLM priorizam as apreciações e as declarações. Essa diferença pode ser resultado das categorizações distintas mobilizadas pelos assuntos que originaram as dissertações analisadas. Em PL2, tratou-se de um assunto objetivo, que estava ancorado no plano do real. Constatações dos fatos (reais) do seu cotidiano puderam ser apresentadas e, para não se comprometerem, totalmente com o dito, os alunos embasaram seus enunciados em possibilidades e/ou probabilidades. Já em FLM, notamos uma configuração distinta. Nestes textos, abordou-se uma temática subjetiva, isto é, abstrata, o que privilegiou as apreciações e as declarações que se fundamentaram, principalmente, nas percepções e nas emoções do sujeito sobre o ato de ler poesias.

Além das modalizações, observamos que os juízos de valor também contribuem para reconstruirmos a imagem do enunciador. Esses juízos de valor foram expressos, tanto nos textos em língua portuguesa quanto em língua francesa, através de apreciações. Trata-se de categorizações, isto é, de modos de ver o mundo e de enunciar a suas percepções. As modalizações e os juízos de valor representam o(s) simulacro(s) do sujeito enunciador. Eles remetem a um imaginário social, mais precisamente, a um discurso de senso comum.

Observando a construção dos efeitos de sentido nos textos analisados, percebemos que os alunos tentam mascarar a presença do sujeito no seu discurso. Para isso, empregam construções impessoais e/ou conjugações em primeira pessoa do plural que, segundo Discini (2004, p.156), visam a “desestabilizar esse efeito [de subjetividade] para que os fatos pareçam narrar-se a si mesmos, sem, aparentemente, um narrador instalado no discurso”. Cria-se assim um efeito de objetividade que parece estar de acordo com as coerções do gênero redação escolar (tipo textual dissertação). O emprego de construções impessoais pode ser verificado nos exemplos a seguir:

A1: “Mesmo em São Paulo ou em Rio, se encontram as favelas, quase inexistente na Europa.”

A4: “Pode-se analisar e comparar a situação no Brasil e na França para tentar saber se isso existe tanto nos países subdesenvolvidos e nos países desenvolvidos.”

B1: “On peut encore reconnaître à la poésie un autre avantage : elle habite tout le patrimoine d'un pays, au même titre que la prose, ou que les monuments, et objets anciens”

B5: “Lorsque l'on est encore au primaire, il est très courant que nous apprenons une série de poèmes sous le prétexte d'entraîner la mémoire”
 “On peut donc affirmer que le recourt à poésie est pratiquement un réflexe de l'homme lorsqu'il éprouve un sentiment très intense”

Nos casos apontados acima, notamos que as construções impessoais pretendem fazer referência a uma coletividade cuja identidade é indeterminada, isto é, remete a um conjunto de indivíduos em que um sujeito se confunde com os outros. De acordo com Charaudeau (1992, p. 148) “o locutor desaparece na indeterminação do “**on**”, mas ao mesmo tempo ele se encontra *prolongado* pelo conjunto de todos os sujeitos possíveis aos quais o “**on**” remete”⁵. Em outras palavras, ao empregar construções impessoais, o sujeito afasta-se, relativamente, do seu dizer e

não fala em seu nome, mas em nome de uma coletividade na qual ele se insere. De certa forma, essa estratégia contribui para o locutor conquistar a adesão do interlocutor pois a imagem que tenta veicular de si mesmo está ancorada nos simulacros do senso comum, isto é, dessa coletividade.

No que concerne ao emprego de primeira pessoa do plural, devemos assinalar que este recurso também contribui para se criar um efeito de distanciamento do enunciador. De acordo com Fiorin (2005a, p. 91), a recorrência do “nós” remete a uma pessoa indeterminada ou a uma coletividade na qual o enunciador pode ou não estar incluído. Charaudeau (1992) ressalta que o uso da primeira pessoa do plural pode fazer referência a um enunciador múltiplo que está relacionado à noção de coletividade de que tratamos acima. O autor assinala que

a personalidade do enunciador se apaga aproveitando-se de um enunciador que diria em alta voz o que está escrevendo, como se este enunciador fosse o representante de uma coletividade abstrata: aquela que narra, analisa, argumenta ou debate. Este procedimento pode, em certos casos, produzir um efeito de “*seriedade científica*”⁶ (Charaudeau, 1992, p. 148).

Observando alguns fragmentos, podemos verificar que, de fato, o “nós” empregado nos textos expressa um pensamento comum, isto é, um modo de perceber a realidade que remete a uma coletividade.

A5: “Um sofrimento mais solidário poderia existir dentro de cada um de nós.”

“estamos todos tentando viver, batalhando. Porém, com tanta desigualdade que cria ignorância, podemos ainda nos orgulhar do nosso país?”

B1: “*Nous sommes les héritiers de ces penseurs. En toute logique, nous devrions réviser cet héritage, que la poésie permet d'exprimer”*

B2: “*Nous ne deverons pas écrivain, il s'agit d'un don avec lequel nous naissons”.*

“*nous pouvons affirmer que lorsque nous savons lire la poésie nous savons tout lire et également la prose”.*

O uso de primeira pessoa do plural remete à tentativa de se criar um efeito de objetividade (em oposição à subjetividade). Temos a impressão de que o enunciador deseja manter um certo distanciamento em relação ao seu dizer e de que ele tenta se inserir em uma coletividade. Isso pode ter acontecido porque os textos dissertativo-argumentativos trabalham com assuntos polêmicos e com verdades gerais (válidas para qualquer tempo e espaço). Desse modo, o enunciador tem de proteger a sua imagem.

Para isso, ele ampara-se no senso comum, ou seja, naquilo que pensa ser o imaginário social de uma coletividade. Trata-se de uma estratégia que, de um lado, isenta o enunciador das responsabilidades pelo dito e, de outro lado, confere-lhe credibilidade pois o seu dizer está fundamentado nas visões de mundo de uma coletividade.

5 SOBRE O *ÉTHOS* DO ENUNCIADOR BILÍNGÜE

Na totalidade de discursos analisada, percebemos que “a construção do *éthos* está diretamente ligada à questão da adesão do enunciatário ao discurso” (Fiorin, 2004, p. 134). A fim de seduzir e de conquistar a adesão do enunciatário (o professor), o enunciador escolar criou uma imagem ideal única que remete a um modo de dizer e de ser no mundo. O objetivo deste enunciador é obter êxito na sua produção textual, isto é, ser sancionado positivamente pelo seu enunciatário a fim de conquistar boas notas e ter sua aprovação garantida. Para isso, o enunciador parece construir uma imagem ideal que se fundamenta, essencialmente, no senso comum, mas pode modificar-se em função das diferentes situações enunciativas.

De fato, acompanhando as produções PL2 e em FLM, percebemos que a imagem do enunciador pode variar de uma língua para a outra, isto é, a construção do *éthos* pode apresentar interessantes variações que ultrapassam as coerções genéricas e as coerções discursivas ditadas pelo enunciatário. Tais variações estão relacionadas a questões mais complexas, como, por exemplo, à visão de mundo dos enunciadores, às suas crenças implícitas e aos seus conhecimentos lingüísticos e enciclopédicos. Na totalidade de discursos que estamos estudando, por exemplo, deparamo-nos com duas situações enunciativas diferentes que parecem mobilizar e ativar maneiras distintas de se categorizar a realidade e, conseqüentemente, de se expressar lingüisticamente. Comparando as produções em PL2 e em FLM, notamos que o assunto dos textos teve um importante papel na construção (e na variação) do *éthos* do enunciador escolar: nos textos em PL2, o assunto é mais concreto, isto é, ele está relacionado com o mundo real, com o cotidiano dos alunos; já nos textos em FLM, o assunto é mais abstrato, ou seja, está ligado ao mundo das idéias. Naturalmente, em cada produção textual, são ativados e selecionados conhecimentos e visões de mundo distintas que configuram, na superfície lingüístico-discursiva, a construção de imagens distintas de um mesmo enunciador. Desse modo, nas produções PL2 e em FLM, depreendemos as variações do *éthos* do enunciador escolar.

Essas variações do *éthos* são reconstruídas através dos diferentes recursos lingüísticos, como, por exemplo, do *aparente* distanciamento do

sujeito, das modalizações e das relações lógicas, entre outras. Esses recursos representam e revelam o(s) simulacro(s) do sujeito enunciador. O(s) simulacro(s) é da ordem do fazer-criar e expressa um objeto imaginário que o sujeito projeta fora de si. Normalmente, o(s) simulacro(s) ampara-se no senso comum, isto é, no modo de ser e de pensar característico de uma coletividade na qual o enunciador se insere. Assim sendo, compreendemos que, na totalidade de discursos analisada, o(s) simulacro(s) remete a um imaginário social, mais precisamente, a um discurso de senso comum que se configura da seguinte forma: nos textos em PL2, depreendemos o simulacro do generoso que, discorrendo sobre as desigualdades sociais, cria para o outro (aquele de quem ele fala) o simulacro da vítima. Esses simulacros remetem a um *éthos* preso, amarrado, um *éthos* tão pesado quanto o próprio tema de que trata o texto, enfim, um *éthos* que não consegue se mostrar totalmente; já nas produções em FLM, depreendemos o simulacro do culto, do intelectual que remete à construção de um *éthos* mais espontâneo, mais livre, mais leve enfim, como o próprio assunto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises efetuadas apontam para a confirmação da hipótese lançada no início de nosso estudo. Nossos resultados revelaram que é possível depreendermos a imagem do enunciador escolar a partir de suas produções dissertativas. Além disso, os resultados confirmam a idéia de que existe uma imagem ideal única para o enunciador do gênero “redação escolar”. No entanto, essa imagem parece, realmente, variar de acordo com as diferentes situações enunciativas e com os diferentes sistemas lingüísticos. Neste último caso, trata-se de modos distintos de perceber e de categorizar a realidade, ou seja, cada sistema lingüístico parece mobilizar uma representação subjetiva da realidade, isto é, uma visão de mundo diferente. Tal representação pode ter afetado a maneira como cada enunciador organizou o seu discurso e, conseqüentemente, a maneira como a imagem de si foi construída e apresentada ao longo do texto.

A partir dos resultados obtidos, somos levados a reconhecer que as escolhas enunciativas do enunciador refletem seu estilo, seus valores, suas crenças e sua visão de mundo. Essas escolhas enunciativas, conscientes ou inconscientes, apresentam, constroem e revelam um *éthos*, ou seja, um modo próprio de presença no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.
- _____. (org.). (2005). *Imagens de si no discurso: a construção do éthos*. São Paulo: Contexto.
- CHARAUDEAU, P. (2008). *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto.
- _____. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- DISCINI, N. (2004). *O estilo nos textos : história em quadrinhos, mídia e literatura*. São Paulo: Contexto.
- DUBOIS, J. et all. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Librairie Larousse.
- FIORIN, J. L. (2005a). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2.ed. São Paulo: Ática.
- _____. (2005b). Gêneros e tipos textuais. Cópia xerografada.
- _____. (2004). O éthos do enunciador. In CORTINA, A. & MARCHEZAN, R. C. (org.) *Razões e sensibilidades: a semiótica em foco*. Araraquara: cultura Acadêmica Editora.
- MAINGUENEAU, D. _____. (1993). *Le contexte de l'oeuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris: Dunond.
- PERELMAN, C & OLBRECHTS-TYTECA, L. (2002). *Tratado de argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

NOTAS

¹ Doutoranda do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo.

² As traduções apresentadas são de nossa responsabilidade.

³ Por exemplo, o domínio político, o midiático, o religioso, o institucional, o científico e o escolar entre outros.

⁴ Escola bilíngüe franco-brasileira localizada na cidade de São Paulo.

⁵ Le locuteur disparaît dans l'indétermination du **on**, mais au meme temps il se trouve comme *dilate* par l'ensemble de tous les sujets possible auxquels renvoie **on**.

⁶ La personnalité du locuteur s'efface au profit d'un énonciateur qui dirait à haute voix ce qu'il est en train d'écrire, comme si cet énonciateur était le représentant d'une collectivité abstraite : celle qui raconte, analyse, argumente ou polémique. Ce procédé peut dans certains cas produire un effet de *sérieux scientifique*.

PROPAGANDA E IDEOLOGIA SOBRE O CORPO NOS CLASSIFICADOS DE ACOMPANHANTES¹

Eder José dos Santos

INTRODUÇÃO

Ainda que a prostituição seja percebida através de constante repressão e discriminação, atualmente é possível encontrar em alguns jornais de grande circulação uma parte dos classificados intitulada *acompanhantes* em que profissionais do sexo propagandeiam seus serviços e seus corpos, pressupondo uma objetificação do corpo pela linguagem. Isso significa que, apesar de ser tratada historicamente como um fato marginal, pelo menos nas sociedades ocidentais, sua existência é muito ativa em nossa sociedade e, portanto, merecedora de estudos coerentes e satisfatórios ao invés de mero julgamento.

Com bases em perspectivas sociológicas, é a partir de leituras sobre Bakhtin (linguagem/enunciado), Chauí e Eagleton (ideologia/poder) e tomando enquanto objeto de análise alguns anúncios de acompanhantes publicados em uma edição atual do jornal impresso Gazeta do Paraná, que se tem por objetivo nesse texto destacar algumas características específicas em torno desse enunciado, principalmente a respeito de seu efeito de propaganda. Nesse contexto, a primeira idéia emergente e necessária de reflexão é se ao anunciar o próprio corpo, sob um aspecto de comercialização, o profissional do sexo (termo proposto pela nova Classificação Brasileira de Ocupações de 2002 ao invés de prostituta, puta, etc.) não acaba por validar um efeito de objetificação ao próprio corpo mediante as características daquilo que e(a)nuncia.

Do mesmo modo, tendo em consideração o gênero propaganda a que está atrelado o enunciado em questão, outra idéia a se refletir é a razão pela qual não encontramos ‘prostitutas feias’ anunciadas nos classificados, fato que implica uma atenção singular à problemática da ideologia. Como o objetivo do classificado é negociar aquilo que está propagandeado, neste caso o corpo, a compreensão do funcionamento ideológico aqui é indispensável.

A PROSTITUIÇÃO ENQUANTO PROFISSÃO

É de conhecimento comum que a prostituição é uma prática antiga, iniciada há muitos séculos, bem como é de amplo conhecimento,

principalmente nas sociedades ocidentais, que ela quase sempre esteve atrelada a questões como pecado, criminalidade, pobreza, etc.

Os meios e os motivos que determinaram e possibilitaram perceber a prostituição como um evento marginal ao lado das grandes conquistas sociais talvez não possam ser definitivamente enumerados e destacados, mas, compreendendo a sociedade constituída em classes, em que a dominante busca determinar toda a atuação das demais, parece mais fácil entender que o caráter marginal, criminoso, imoral, impuro da prostituição seja resultado de um grande e eficaz mecanismo ideológico de manipulação e legitimação da classe dominante.

Já houve um tempo, ainda na Grécia antiga, em que o sexo tinha uma forte relação com o sagrado, o místico, o religioso. O sexo era considerado sagrado e seus muitos rituais em torno dele eram uma forma de prestar reverência aos deuses. Como por exemplo, na antiga Babilônia, onde eram comuns cultos à deusa da fertilidade em que se realizavam atividades sexuais e também as mulheres se oferecer em troca de moedas e oferendas para a deusa.

Contudo, sabemos que as idéias a respeito da prostituição se desenvolveram, no decorrer da história, sobre aspectos pejorativos e condenadores elaborados através das mais diferentes e importantes áreas: a medicina se encarregou das patologias, o cristianismo atribui os pecados e a condenação eterna, e o jurídico cuidou das leis e das punições.

Deste então, através do intenso e crescente processo de marginalização da prostituição, o pensamento em torno de sexo como um dispositivo familiar, saudável, cuja prática deve estar restrita ao quarto do casal, resultou cada vez mais em comuns manifestações e posições no sentido de que “A prostituição deforma todas as noções que nos levam a considerar o ato sexual como um dos fatores essenciais da vida humana, como o acorde final de múltiplas sensações físicas, levando-nos a estimá-lo, em troca, como um ato vergonhoso, baixo e grosseiramente bestial” (KOLONTAI, 2005:35).

Certamente, idéias como esta têm ligação com uma base muito antiga, entre 54-57 a.C., quando o cristianismo iniciou um repúdio intensificado sobre a prostituição:

Não sabeis que vossos corpos são membros de Cristo? E então vou tomar os membros de Cristo para fazê-los membros de uma prostituta? Jamais! Ou não sabeis que quem se achega a uma prostituta faz-se um só corpo com ela? Porque *serão dois*, diz ele, *numa só carne* (...) Fugi da prostituição. Qualquer pecado que um homem cometer fica fora do seu corpo; mas o que se entrega à prostituição peca contra seu próprio corpo. (I CORÍNTIOS 6:15-18)

Enquanto a Igreja advertia e punia a partir da dicotomia entre o pecado e o sagrado, o discurso médico do século XIX buscou agir como um dispositivo de controle das manifestações sexuais da sociedade, estabelecendo critérios entre o saudável e o patológico. Em 1940, através do Código Penal brasileiro foram instituídas reclusões e multas às seguintes infrações:

Art.227. Induzir alguém a satisfazer a lascívia de outrem (...); Art.228. Induzir ou atrair alguém à prostituição, facilitá-la ou impedir que alguém a abandone; Art.229. Manter, por conta própria ou de terceiro, casa de prostituição ou lugar destinado a encontros a fim libidinoso, haja ou não, intuito de lucro ou mediação direta do proprietário ou gerente (...); Art.230. Tirar proveito da prostituição alheia, participando diretamente de seus lucros ou fazendo-se sustentar, no todo ou em parte, por quem a exerça (...); Art.231. Promover ou facilitar a entrada, no território nacional, de mulher que nele venha a exercer a prostituição, ou saída de mulher que vá exercê-la no estrangeiro (...). (OLIVEIRA, 1989:101-102)

Contudo, mesmo sofrendo discriminação e preconceito no decorrer da história, a prostituição jamais foi extinta e, pelo contrário, é uma prática cada vez mais comum na sociedade atual, em certos casos, muito organizada, como por exemplo, a Rede Brasileira de Prostitutas (www.redeprostituta.org.br) e o Grupo Davida (www.davida.org.br).

Tanto que em outubro de 2002 a CBO (Classificação brasileira de ocupações) passa a classificar a prostituição como uma ocupação profissional, dá uma descrição sumária da profissão, assim como descreve formação e experiência, condições gerais de exercícios e recursos de trabalho, propõe o termo “profissional do sexo”, ao invés de “prostituta, puta, etc.”, e define profissionais do sexo como pessoas que

Batalham programas sexuais em locais privados, vias públicas e garimpos; atendem e acompanham clientes homens e mulheres, de orientações sexuais diversas; administram orçamentos individuais e familiares; promovem a organização da categoria. Realizam ações educativas no campo da sexualidade; propagandeiam os serviços prestados. As atividades são exercidas seguindo normas e procedimentos que minimizam as vulnerabilidades da profissão. (CBO 2002 em <http://www.mteco.gov.br>, aceso em: 13/04/2008)

Isso não significa que uma simples classificação seja capaz de inverter toda uma historicidade moldada há séculos. Contudo, é sobre este conceito de prostituição, no sentido de mercantilismo, da prestação de

serviços e práticas sexuais em troca de dinheiro, que este estudo busca observar a propaganda do corpo de profissionais do sexo em classificados.

PROPAGANDA DO CORPO E IDEOLOGIA

Para a análise pretendida foram selecionados alguns anúncios de acompanhantes publicados em Abril de 2008 do Classitudo, que é o caderno específico de classificados do jornal impresso Gazeta do Paraná. Neste caderno, publicado diariamente, há uma diversidade de produtos anunciados à negociação: casas, apartamentos, carros, computadores, consórcios, etc., e, em meio a essa pluralidade de objetos e serviços, é possível encontrar os anúncios dos profissionais do sexo na seção “Negócios” e organizados em ordem alfabética pela letra inicial.

Ao tomar esses anúncios de acompanhantes por objeto de estudo, é importante destacar que a concepção de linguagem que norteia este trabalho tem por esteio as propostas de Mikhail Bakhtin sobre uma filosofia do signo. Se para Bakhtin o signo é ideológico por excelência, também será necessário compreender o funcionamento ideológico, e, antes, o próprio conceito de ideologia, na composição dos anúncios.

De acordo com Bakhtin, a essência da palavra, da fala, do enunciado está na interação verbal enquanto um fenômeno social. Ou seja, é somente por causa das relações sociais, da existência de relações entre pessoas é que existe linguagem. É em consequência das relações sociais que surgem as interações verbais por meio do(s) enunciado(s). Logo, o enunciado está intrinsecamente ligado às condições da comunicação e estas indissolúvelmente ligadas às estruturas da sociedade.

Ao se pensar os anúncios enquanto enunciados e atribuí-los ao gênero propaganda, essas propostas bakhtinianas devem ser consideradas porque “Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida.” (BAKHTIN, 2000:282). Portanto, o conceito de enunciado como um elo na cadeia da comunicação que funciona por uma relação dialógica (a mais simples referência a outros enunciados, tanto anteriores quanto posteriores) e o gênero enquanto tipos relativamente estáveis, de certa regularidade, que ocorrem os enunciados, são necessários e afins para que se esclareça o efeito dos classificados de acompanhantes como uma propaganda do corpo enquanto objeto e seu aspecto ideológico.

Observem-se os seguintes anúncios.

A	B
<p>MORENA LÁBIOS DE MEL Corpo fotográfico, 52Kg, 1,67m, 20 aninhos, totalmente sexy, c/ local discreto. F(45) 9108-4489</p>	<p>TOTALMENTE SEXY 1,68m, 52kg, belas curvas simpática e discreta, atend. 24Hrs. F(45) 3326-8119 ou 8812-7149 c/ Raiane.</p>

Figura 1. Fonte: Gazeta do Paraná, 13/04/2008.

Tanto no anúncio A quanto no B, ao se observar o conteúdo lexical, percebe-se que os adjetivos usados na composição do enunciado têm um caráter de ajuste e reforço à atual imagem de padrão de beleza que é valorizada pela mídia. Esse aspecto será analisado mais adiante pela questão ideológica. Agora, é importante reconhecer que os anúncios A e B são, sobretudo, descritivos, no sentido de que têm por objetivo produzirem uma propaganda de um objeto, neste caso o próprio corpo. Logo, é a propaganda do corpo através de uma descrição dos atributos físicos, estes enquadrados numa ideologia dominante sobre a beleza, o belo, o ideal de saúde corporal, que emana por efeito dos classificados em questão.

A esta altura, seria necessário distinguir conceitos entre descrição e propaganda. De acordo com Vestergaard e Schroder o anúncio de classificado não deixa de ser uma forma de propaganda, mas, com algumas peculiaridades a menos, conforme o seguinte excerto:

Cabe distinguir entre os anúncios de exibição e anúncios classificados. Os primeiros são colocados em destaque nos jornais e revistas a fim de chamar a atenção dos leitores, cujo principal interesse no veículo não é um determinado anúncio. Os classificados, por outro lado, são inseridos em páginas especiais e dispostos por assunto. De modo geral, os anúncios classificados são lidos apenas por pessoas especialmente interessadas em certo produto ou serviço. Além disso, a regra é o anúncio de exibição ser divulgado por grandes empresas ou entidades (...) enquanto o anunciante das páginas de classificados é geralmente uma pequena firma local ou um cidadão que o redige de próprio punho. Desse modo, faltam aos anúncios classificados duas características da outra propaganda. Primeiro, embora os classificados sejam publicados 'visando à promoção de vendas', *é comum que os elementos de persuasão estejam virtualmente ausentes* e, de qualquer modo, nada ou pouquíssimo se faz para persuadir os prováveis compradores a ler o anúncio. O classificado aproxima-se bastante da mera notícia, informando os segmentos interessados do público sobre a existência de algo disponível por certo preço. Segundo, dado o interesse pela coisa anunciada, o classificado também se aproxima bastante da

comunicação entre iguais. (VESTERGAARD e SCHRODER, 2004: 3-4, grifos meus)

É possível concordar com esses autores quanto aos anúncios de classificados, especialmente os publicados em jornais impressos, não terem um aparato publicitário, imagens demonstrativas, etc., ainda mais por estarem dispostos em uma seção específica. Contudo, por ser o anúncio de acompanhante uma propaganda especial, a afirmação de que estes não são persuasivos já não é eficiente. Observe-se o seguinte caso.

C	D
<p style="text-align: center;">SOBRADO JDM UNIVERSITÁRIO</p> <p>Atrás do Alho-Kiforte, c/ sl, térreo 154m² e apto 156m² c/ 1 suíte, 2qts, 2bwc, 1 lavabo, sl, coz, gar, 3 carros R\$ 200.000,00 Creci 15944 F(45) 9935-1875</p>	<p style="text-align: center;">LOIRINHA SAFADINHA!!!</p> <p>1,65mts 54Kg, cabelos cumpridos, lábios carnudos, satisfação total com discrição c/ local 24hs F(45) 9935-8687 Bruna</p>

Figura 2. Fonte: Gazeta do Paraná, 03/04/2008.

Ao se comparar a intencionalidade do anúncio C com o D, torna-se óbvio que ambos têm o caráter de propaganda por estarem propondo algo à comercialização. Mas, o fato que torna especial o anúncio de acompanhante é que, ainda que se dê através de elementos de descrições físicas, há evidentes elementos de persuasão, uma tentativa de convencimento, de que aquele corpo anunciado, enquanto um objeto é o melhor e mais capaz para quaisquer que sejam os fins do cliente.

O anúncio C refere-se a um imóvel através de descrições sobre sua localização, o tamanho e a quantidades de cômodos. Ou seja, se dá por descrições sobre o objeto, a coisa, denominada sobrado. Em D ocorre o mesmo evento. É através de descritivos que informam o tamanho, a idade, o peso, suas características físicas, que se propaga o corpo do profissional do sexo. Contudo, aqui, integrantes desses enunciados do tipo “satisfação total”, e em vários outros anúncios de acompanhantes como “perfeita para seu prazer”, “seu prazer nós garantimos” ou “p/ satisfazer todos os seus desejos” conferem um perfeito aspecto persuasivo à enunciação. Ao contrário dos tipos de anúncio C, em que dificilmente se encontrará persuasivos como “a casa ideal para você” ou “o imóvel do jeito que vc procura”, voltados mais, neste caso, ao que propõe Vestergaard e Schroder, um anúncio classificado enquanto uma espécie de mero informativo.

Nesse sentido, é possível afirmar que os anúncios de acompanhantes em classificados são enunciações estruturadas em meio a um gênero específico, a propaganda, cujo objetivo é propor o corpo, enquanto objeto, à comercialização, à negociação, à prestação de um serviço ligado à satisfação sexual com fins financeiros. Caracterizam a problemática da existência do profissional do sexo cujas práticas de divulgação e propaganda de seu trabalho, pelo uso apelativo-descritivo do corpo nos anúncios, criam e nutrem a idéia de corpo-objeto, um corpo-coisa. Isso se considerado que, de fato, a concepção de prostituição utilizada aqui está ligada ao que propõe a atual CBO e, sobretudo, tal qual advém do tradicionalismo cultural das sociedades ocidentais, que é o pagamento, geralmente em dinheiro, pela disponibilidade da prática sexual, seja ela qual for.

A respeito da semelhança entre os anúncios, entendidos como enunciados, é interessante considerar que, como afirma Bakhtin, a relação de valor com o objeto do enunciado, seja qual for esse objeto, também influencia na escolha dos léxicos. Segundo ele,

Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, da neutralidade *lexicográfica*. Costumamos tirá-la de *outros enunciados*, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero. (BAKHTIN, 2000:311-312)

A proximidade, por pertencerem ao mesmo gênero, entre os anúncios de acompanhantes e os anúncios de automóveis, por exemplo, são claras se observadas pelo seguinte aspecto lógico: para falar sobre um carro, referir-se-á à marca, à cor, ao ano de fabricação, ao estado de conservação, peças, acessórios, etc.; já para falar sobre um corpo, a referência não será outra se não a idade, a cor (geralmente dos cabelos, olhos), altura, tamanhos e condições corporais (coxas grossas, bumbum empinado, etc.), por exemplo.

Expostos alguns aspectos da propaganda do corpo no anúncio em questão, cabe então um enfoque sobre um segundo e inextricável determinante desse funcionamento, a ideologia.

De acordo com Marilena Chauí, ao escrever sobre a concepção marxista de ideologia, é exclusivamente porque a sociedade está dividida em classes, em que umas dominam as outras, que existe ideologia. Ou seja,

(...) em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de

classes, pois a ideologia é um dos instrumentos de dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados. (CHAUI, 1994:86)

Nessa perspectiva, marxista, cuja história real se baseia na divisão social do trabalho, classe dominante é aquela que detém as propriedades e as condições de trabalho e que usa de todos os procedimentos institucionais, políticos, policiais, legais, ilegais para manter sua dominação. Tal dominação se estende desde o modo de organizar o processo de trabalho e o modo de se apropriar dos produtos, até as normas do Direito e o funcionamento do Estado (Chauí, 1994).

Essa estrutura teria início na divisão social do trabalho enquanto a existência de diferentes formas da propriedade, de origem secular, resultando em uma divisão entre os instrumentos, condições e meios de trabalho e a execução do trabalho em si, culminando no que atualmente se chama capitalismo. Logo, de um lado os proprietários privados do capital e de outro todas as outras pessoas, trabalhadores, assalariados, sem propriedades, dispendo somente de sua força de trabalho. Aqui o Estado nada mais é que um mediador de possíveis conflitos entre os dominadores e os dominados, entre a luta de classes, que aparece como responsável pelo interesse comum, geral da sociedade, mas que na realidade é a forma pela qual os interesses burgueses, da classe mais poderosa e forte, se perpetuam. Talvez aí se explique, como um dos motivos, a prostituição, de interesse primeiramente particular e alheia aos ‘interesses sociais’, ter (e tendo) carregado por séculos a estigmatização que lhe cerca.

Considerado isto, a ideologia age então como um instrumento de dominação que a classe dominante desenvolve para manter seus interesses. É um processo constante de ações, atitudes, leis, regras, normas que, em seu caráter de alienação, buscam disfarçar o cotidiano das lutas de classe em benefício da hegemonia da classe dominante, a burguesia, detentora das propriedades, meios e condições do trabalho.

Essa definição de ideologia interessa ao estudo do anúncio de acompanhante na medida em que ela se dá como um processo no qual as idéias da classe dominante se tornam idéias dominantes para a sociedade enquanto um todo. Desse modo, só são válidas, verdadeiras e racionais as idéias da classe dominante porque agem como idéias comuns a toda a sociedade através de mecanismos como a religião, educação, costumes, meios de comunicação, etc. Criam-se então os universais abstratos que são

(...) a transformação das idéias particulares da classe dominante em idéias universais de todos e para todos os membros da sociedade. Essa

universalidade das idéias é abstrata porque não corresponde a nada real e concreto, visto que no real existem concretamente classes particulares e não a universalidade humana. (CHAUI, 1994:95)

Essa explanação a respeito de ideologia convém para que se explique o porquê de simplesmente não existir um anúncio de profissional do sexo que não esteja enquadrado no atual perfil padrão de beleza física, corporal. É provável que o profissional de sexo, pelo trabalho que exerce, não seja, pelas concepções supracitadas, um proprietário/integrante da classe dominante. Portanto, é da classe dominada – que trabalha, comercializa, por um caráter ao mesmo tempo semelhante e distinto da mercadoria de que fala Marx, seu corpo e suas habilidades de prática sexual.

Dada essa relação anúncio de acompanhante – padrão de beleza, em que todos os anúncios em questão falam de um corpo em conformidade com a ideologia dominante sobre o que é belo, *sexy*, atraente fisicamente, é preciso considerar que os modelos de padrão de beleza feminina atuais são construções histórico-discursivas de raízes seculares. Por exemplo, os sentidos de significação dos cabelos claros/louros e pele branca estão ligados a uma historicidade de elitização, delicadeza e caráter principesco da mulher européia, enquanto a pele e os cabelos morenos/mais escuros, na significação de robustez, sensualidade e força, têm um histórico na colonização do Brasil e discriminados em relação à primeira, conforme relata Souza (2004).

Destarte, é possível afirmar o seguinte: o profissional do sexo, pelo objetivo financeiro em prestar serviços de ordem sexual, enuncia no anúncio classificado de acompanhante seu corpo objetificado e identificado sobre a ideologia prevalecente. Pois que, a respeito do corpo nos meios de comunicação,

(...) esses meios classificam, nomeiam e definem como esse corpo deve ser, pois a linguagem com seu caráter ideológico não apenas traduz o social, mas representa-o, cria-o. Esses saberes, essas linguagens possibilitam e criam o olhar sobre o corpo, determinando-o como um construto histórico-cultural. (...) A mídia (...) dispõe de uma pedagogia peculiar que resulta em certos efeitos de poder sobre os comportamentos, sobre os corpos, construindo e transformando identidades. (...) estar fora de um *dizer jornalístico sobre o corpo* visibilizado infinitas vezes pela mídia é estar fora de um consenso articulado. Isso resulta em exclusão do sujeito sob a forma do desconforto psicológico e mesmo da exclusão físicas nos espaços públicos. (SOUZA, 2004:170-171)

Portanto, é por um motivo no sentido de estar adequado à ideologia do corpo sarado, saudável, belo, a idéia dominante de ‘máquina do sexo’,

pronto e disposto a tudo, que jamais se encontrará nos classificados de acompanhantes anúncios pejorativos ou que não estejam em total acordo com o que ditam as idéias prevaletentes sobre o corpo ideal para a prática do sexo. A menos que não objetivem o propósito a que são feitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desfecho deste trabalho quer parecer que vêm à tona muito mais uma série de outras questões de grande implicância do que simplesmente uma conclusão precisa. Por exemplo, seria importante observar as condições de produção do enunciado anúncio de acompanhante (custo de publicação, modo de se redigir o anúncio, quem redige, se é feito pessoalmente ou por telefone, carta, *e-mail*, etc.), o motivo de um jornal publicar tais anúncios e outro (de mesmo porte e abrangência regional) não.

Uma questão fundamental que deixa inquieta uma conclusão é o que propõe Eagleton ao concordar que o enunciado ideológico está carregado de motivo ulterior em estreita ligação à legitimação de certo interesses em uma luta de poder, mas chama a atenção sobre a diferença entre equívoco e ilusão. Segundo Eagleton, é precipitado

(...) afirmar que todo compromisso com a ordem social dominante implica alguma espécie de ilusão. Uma pessoa poderia ter uma compreensão perfeitamente apropriada dos mecanismos de exploração capitalista e, mesmo assim, concluir que esse tipo de sociedade, ainda que injusto e opressivo, é preferível, de modo geral, a qualquer alternativa provável. (EAGLETON, 1997:37)

Logo, não coube aqui julgar se constitui algo positivo ou negativo um dos elementos da atual prostituição, que é a enunciação de profissionais do sexo, através da objetificação de seus corpos em classificados de jornal impresso. Mas, sim esboçar por que maneira a propaganda do corpo nos anúncios em questão, além de conceder o caráter de objeto a uma pessoa, está necessariamente atravessada pela ideologia da forma física sobre o corpo ideal que predomina atualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. 3.ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BÍBLIA SAGRADA. *I Coríntios*. Capítulo 6, versículo 15-18.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. 38.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÕES, CBO 2002. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br>, acesso: 13/04/2008.

CLASSITUDO, *Gazeta do Paraná*, Cascavel-PR, 15 mai. 2008, Caderno Classificados.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Edunesp/Boitempo, 1997.

KOLONTAI, Alexandra. *Nova mulher e a moral sexual*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

OLIVEIRA, Juarez de (org.). *Código Penal (1940)*. São Paulo: Saraiva, 1989.

SOUZA, Aureci de Fátima da Costa. *O percurso dos sentidos sobre a beleza através dos séculos: uma análise discursiva*. Dissertação de mestrado em Lingüística. Unicamp (IEL) 2004.

VESTERGAARD, Torben. SCHRODER, Kim. *A linguagem da propaganda*. 4.ed. Trad. De João Alves dos Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NOTAS

¹ Trabalho apresentado como requisito parcial à avaliação final da disciplina Linguagem, ideologia e poder, do Programa de mestrado em Letras da UNIOESTE, cursada na condição de aluno especial referente ao 1º semestre de 2008 e ministrada pelo Prof. Dr. Wander Amaral Camargo.

O REALISMO FANTÁSTICO NA *NOVELA AURA*

Elaine Maria Gracioli Rodrigues¹

Maria Elenir Accorsi Teixeira²

RESUMO: No século XIX, com a emancipação das colônias hispânicas houve uma tentativa de construir à autonomia cultural hispano-americana. Iniciou-se um novo movimento literário denominado Modernismo no qual há um cuidado em produzir uma literatura marcada pelas cores locais. No século XX, precisamente na década de 40, alguns autores tentaram produzir um novo estilo de literatura, com a intenção de causar um impacto diferente ao leitor. A principal mudança se observa na maneira de estruturar a narrativa, na qual se constata eventos revestidos de um realismo exacerbado classificado como: Realismo Mágico, Realismo Maravilhoso ou Realismo Fantástico. Na *novela Aura*, do escritor mexicano Carlos Fuentes, o aspecto do Realismo Fantástico é o que se manifesta com mais intensidade. Observa-se que as evidências do Realismo Fantástico presente na obra se revelam principalmente nas semelhanças das ações das personagens Consuelo-Aura e posteriormente na fusão Felipe-Llorentes. A duplicidade das personagens é uma circunstancia que provoca em quem lê a *novela Aura* uma hesitação entre o mundo fictício próximo do real e a descoberta de um mundo fictício sobrenatural. Ao leitor é oferecida a opção de escolher entre uma explicação natural e outra sobrenatural para os acontecimentos da obra.

PALAVRAS - CHAVES: Literatura hispanoamericana – Realismo Fantástico –Novela

INTRODUÇÃO

A arte literária, como todas as outras manifestações artísticas, reflete a influência das mudanças social, política e econômica de cada época. No continente americano, a emancipação do discurso literário teve seu início bem antes da separação política da colônia espanhola. Desde a poesia de Andrés Bello, *La agricultura de la zona tórrida*, já se encontra uma amostra da transição que está ocorrendo na *sociedad criolla*. A consciência nacionalista presente na produção literária deste período se explica pela busca de uma expressão autêntica que representasse as particularidades que caracterizasse o espaço hispano-americano.

Durante o processo de descolonização da América do século XIX, os líderes políticos e intelectuais ainda estavam fortemente influenciados pela cultura metropolitana. A base para seus projetos nacionais se deu na cultura ilustrada, ou seja, na enciclopédica oriunda da Europa. “Culturalmente, la América española independiente le dio la espalda tanto a su herencia india como a la negra juzgando a ambas como algo “bárbaro,” (FUENTES, 1992, p.295). Essa atitude colabora para a marginalização das línguas indígenas e da cultura popular, assim como já havia ocorrido no período colonial. A justificativa para essa decisão é a de que as novas nações precisavam de um fio unificador forte para manter a hegemonia nacional.

O Modernismo inaugura várias mudanças na estética, “o artificialismo, a visão plástica e pictórica, o efeito novo de som e luz, ritmos raros e exóticos, virtuosismo formal, concepção da arte diversa da objetividade didática e social”, (JOZEF, 1986, p.40). Esse movimento literário se desenvolveu de forma diferenciada em cada país. Inicialmente marcado pelas características cosmopolitas, porém no decorrer do tempo tomou um aspecto mais nacionalista. “É a conciliação da beleza e da verdade para a conquista de nova expressão. É a incorporação da realidade nacional à consciência artística para chegar a universalidade, o

desapego pelo autóctone em sua forma externa, enfocando a realidade em perspectiva intelectual,” (JOZEF, 1986, p.63).

Na literatura contemporânea hispano-americana houve um enriquecimento com *novos matices*, além de mudanças significativas em sua estrutura. O homem hispano-americano procura sua inserção em um modelo problemático através da ação geradora da linguagem. Desaparecem as limitações existentes no romance realista e passa a ser utilizada a técnica polifônica com transformações significativas para a narrativa. “O romance contemporâneo transgride a realidade imediata através dela mesma. Brinca de apagar os esquemas tradicionais e joga com sua própria formulação, com o fato de converter-se em romance,” (JOZEF, 1995, p.65). Essa nova visão criadora contribui para o surgimento de uma estética literária com maior flexibilidade, permitindo ao leitor fazer uma interpretação subjetiva, como co-participante do trabalho.

Os autores da nova narrativa hispano-americana rotulada como o *boom*, receberam como herança de seus antecessores a incumbência de resgate da marginalidade e do anonimato. A muitos deles coube o encargo de penetrar nas realidades através do poder da linguagem, e assim, reordenar a história e passar a observar o mundo herdado, de ângulos diferentes. Segundo Rodrigues (1995) a certeza de transformações

confiadas à literatura nesse contexto pode ser entendida, pelo fato de estar inserida num momento, em que a própria realidade dava sinais de abrandar-se, diante da exitosa vontade de mudar as estruturas criadas pelo conquistador europeu.

O *boom* na prosa hispano-americana simboliza uma rebelião que teve seu início nos anos 20, em que os vanguardistas reagiam à idéia de realismo e realidade. Franco (1987) aponta que o realismo americano necessitava de mais densidade.

Pero una vez los escritores de desembarazaran de la idea de que “la novela” significaba “la novela realista” una vez se sintieron libres para usar el flujo de la conciencia joyceana, el tratamiento de la memoria y del tiempo a lo Proust, la parodia dadaísta, la fantasía surrealista, etc. Se produjo un gran brote de energía creadora y se desarrollaron estilos y técnicas completamente nuevos, (FRANCO, 1987, p.282).

Na conjuntura político-social-econômica hispano-americana, a partir da segunda metade do século XX, houve acontecimentos que provocaram certas mudanças na narrativa. Alguns deles como; a Revolução Cubana e a forte onda de governos ditatoriais se reproduziram na literatura através de textos mais reflexivos e com tendências a mudanças nos cânones literários. “De este modo se capacitaba al lector para que pasara del deleite ante ‘lo tradicional’ a una mayor comprensión de la novedad y a ser cómplice de los interrogantes,” (PIZARRO1995, p. 396).

A necessidade de encontrar algo distinto daquilo que já era consagrado levou os escritores a uma busca incessante de renovação. Nesse contexto inovar significa encontrar outro modo de reconhecer o verossímil.

La adopción de nuevos recursos narrativos también toleraba la incorporación de versiones más flexibles del tiempo y del espacio como alternativas a una cotidianeidad aplastante. La historia se elastizaba con la intervención del mito; el paso del se hacía menos penoso y aun más tolerable con la circularidad y con las claves que daban acceso a otras dimensiones, (PIZARRO, 1995, p. 399).

O fato de estar apto a renunciar aos modelos tradicionais causa um sentimento de plena liberdade, refletido na linguagem, permitindo com isto, um amplo poder de criação que havia sido reduzido frente à canonização da narrativa. Por outro lado, a subordinação aos moldes anteriores proporcionou uma reestruturação de normas e convenções literárias, além de permitir o surgimento de múltiplas vozes que iluminam as diversas versões da realidade. Essas mudanças estruturais na ficção geraram uma

variedade de realismos próprios da América como Realismo Mágico, Realismo Maravilhoso e Realismo Fantástico. Todos se caracterizam por apresentar um realismo exacerbado, além de tentar causar um estranhamento ao leitor. Vários autores hispano-americanos produziram obras que se enquadram em um desses tipos de realismos, entre eles Juan Rulfo, Gabriel Garcia Marques e Carlos Fuentes.

Na *novela Aura*, de Carlos Fuentes figuram duas personagens femininas; a senhora Consuelo com mais de 100 anos, a viúva do general Llorentes e a bonita jovem Aura sua sobrinha. O historiador Montero foi contratado por Consuelo para organizar as memórias inacabadas de seu marido as quais devem ser publicadas. Durante a realização de seu trabalho Montero encontra fotos nas quais, ele aparece ao lado de Aura. “Essa superposição do velho sobre o novo significa uma imersão no passado, mas também pode expressar a entrada no plano do inconsciente,” (JOZEF, 1985, p.88). Outro diferencial é a narrativa estar organizada por um narrador em segunda pessoa, essa técnica permite que narrador e leitor tenham suas identidades confundidas.

REALISMO FANTÁSTICO

Cabe ressaltar aqui dois aspectos: um deles a temática que surge como uma forma de representar “um espaço cultural, uma sociedade, uma problemática histórica, com uma perspectiva não documental mais integrada das várias faces do real,” (CHIAMPI, 1980, p.135).

Outro recurso bastante utilizado foi o uso de técnicas de narrativas renovadoras e ousadas, se comparadas à forma tradicional do Realismo-Naturalismo. Chiampi (1980) explica que esta forma de representar a realidade latino-americana tem por objetivo refletir ou metaforizar as transformações culturais, na fase contemporânea. Algumas denominações são usadas para apresentar essas características peculiares na literatura hispano-americana, entre elas: o realismo maravilhoso, realismo fantástico.

O Realismo Fantástico surge no século das Luzes, numa época em que o mundo passou a ser explicado sem o auxílio da religião ou metafísica. O sujeito passou a orientar-se mais pela racionalidade, abstraindo-se de antigos terrores e buscando uma justificativa leiga para a história da humanidade.

Para Rodrigues (1988), uma das formas de narrativa mais antiga seria a fantástica. A autora justifica esta afirmativa valendo-se da confluência de informações, indicando que desde Homero e As Mil e Uma Noites, já era palpável a presença de elementos fantásticos. Porém, há um consenso geral entre os estudiosos do tema que consideram o século XVIII

como o berço desta forma de narrativa. Uma das obras que pode ser considerada como precursora desse tipo de realismo é *Le Diable Amoureux* de Gazotte.

Nesse momento, quando o fantástico surge tornando-se matéria literária, havia uma forte pressão do racionalismo, o qual marcava o século considerado das Luzes. Por isso a necessidade de agregar a ele, na medida do possível, características de verossimilhança. Portanto, em vários casos, a experiência inverossímil passa a ser conduzida por uma personagem. No decorrer da narrativa, essa personagem passa a oferecer as explicações mais diversas possíveis para a inverossimilidade da história. Entretanto a cada justificativa, há uma ruptura com um elemento fantástico que se sobressai à narrativa.

O texto oferece um diálogo entre razão e desrazão, mostra o homem circunscrito à sua própria racionalidade, admitindo o mistério, entretanto, e com ele se debatendo. Essa *hesitação* que está no discurso narrativo contamina o leitor, que permanecerá, entretanto, com a sensação do fantástico predominante sobre as explicações objetivas. A literatura, nesse caso, se nutre desse frágil equilíbrio que balança em favor do inverossímil e acentua-lhe a ambigüidade, (RODRIGUES, 1988, p.11).

Ao transpor o imaginário para a literatura constata-se que todos os temas são antropocêntricos. “a contaminação da realidade pelo sonho engendra novas histórias, a existência do duplo, e mais: o magnetismo, hipnotismo são usados para explicar experiências, a viagem no tempo (o salto no tempo), a catalepsia, a volta dos mortos, as desordens mentais, as perversões, etc...” (RODRIGUES, 1988, p. 28).

Assim, o Fantástico opera o efeito de hesitação no leitor ao se deparar com a dualidade das explicações racionais e sobrenaturais, ou seja, a incerteza criada por um acontecimento extraordinário. Essa sensação de medo é produzida por meio de uma inquietação intelectual, é uma emoção produzida pelo discurso “é o medo atávico inconsciente, do sobrenatural, do desconhecido, gerado pela cisão entre o real e o imaginário, que garante a fantasticidade,” (CHIAMPI, 1980, p. 53).

Portanto, entende-se que a construção do fantástico se forma não apenas com a construção da narrativa, mas com o estremecimento diante do mistério. Para a autora citada acima o fantástico se satisfaz ao criar falsas hipóteses em representar a ilegalidade da razão, bem como, sacudir convenções culturais proporcionando ao leitor apenas incertezas.

No século XIX, já se tentava dar verossimilhança a um fato fantástico, dessa maneira buscava-se integrá-lo ao cotidiano. “O fantástico está sempre impondo sua magia, em meio à realidade de todos os dias,”

(JOZEF, 1985, p.152). O Realismo Fantástico está marcado pela utilização do “nível onírico ou sobrenatural” em que envolve o leitor, produzindo um clima de magia, no qual possibilita que o mesmo passe a perceber os múltiplos planos, de que é composta a existência.

Para muitos escritores hispano-americanos pertencentes ao século XX, há muitas coisas a serem ditas ainda. Nesse aspecto as obras literárias servem como elementos de rompimento para posteriormente ordenar “a forma e a palavra” com o sentido de libertar e revelar. A partir dos anos 40, surgiu na América Hispânica, uma corrente literária classificada como realismo fantástico.

ANÁLISE DA NOVELA AURA

Carlos Fuentes em sua *novela Aura* consegue organizar a “complexa realidade” de seu país e a complexidade da literatura contemporânea essa “história de amor torna-se incomum pela constante superposição de níveis, em que o real e o imaginário se entrecruzam na fronteira entre o mundo objetivo e o subjetivo,” (JOZEF, 1985, p.87).

Um instrumento narrativo utilizado no texto fantástico é a presença de um narrador testemunha, ou seja, ele já viveu os fatos ou os descreve á medida que estão sucedendo. Há um registro real do acontecimento extraordinário causando com isto a credibilidade ao leitor. As evidências sensoriais visam interditar as deformações da subjetividade, mas a realidade neles investidas é de uma perspectiva falsamente ética, um exemplo de literatura fantástica, em América Hispânica é a novela *Aura* de Carlos Fuentes.

Uma característica visível na obra do autor mexicano é a mutação dos elementos, as coisas não evoluem, apenas, se transformam. Existe um encontro entre a irrealidade e o concreto em um espaço de arte criativa, no qual o horror estabelece os traços de beleza da obra, podendo ser considerada como uma ousada história de fantasmas.

Os indícios do Realismo Fantástico já se encontram na epígrafe, escolhida para o início da narrativa, na qual o autor encontrou a chave e a explicação para uma das suas obras mais bem elaboradas. Através da citação do livro “*As Bruxas*” de Jules Michelet, na qual a figura da mulher é apresentada como a portadora de artifícios capazes de transformar o real em algo fabuloso. “*El hombre caza y lucha. La mujer intriga y sueña; es la madre de la fantasía, de los dioses. Posee la segunda visión, las alas que permiten volar hacia el infinito del deseo y de la imaginación,*” (FUENTES, 1994, p. 7). Nesse pequeno trecho está marcada a distinção entre os sexos, ressaltando o poder que a mulher detém para organizar e preservar o destino

da humanidade. Só a mulher possui capacidade de inventar e descobrir uma realidade muito além daquilo que as coisas parecem ser.

As duas personagens Consuelo e Aura estão revestidas de sentido conotativo. Pode-se inferir que Aura representa a juventude e, em contrapartida, Consuelo, a velhice. Uma é o oposto da outra, porém ao mesmo tempo uma complementação, pois durante o desenrolar da narrativa, ambas adquirem um vínculo muito forte sendo que uma não vive sem a outra. O passado de Consuelo contribui para sua transformação na personagem Aura, seja pela força ou pela necessidade de se perpetuar. “Sabes, al cerrar de nuevo el folio, que por eso vive Aura en esta casa: para perpetuar la ilusión de juventud y belleza de la pobre anciana enloquecida,” (FUENTES, 1994, p.39).

Aura parece necessitar de Consuelo para viver ao mesmo tempo também parece ter vida própria. Esse evento extraordinário pode ser considerado como uma característica do Realismo Fantástico. A narrativa contribui para um estranhamento ao leitor, o qual segundo Rodrigues (1988) passa a não considerar normais os acontecimentos narrados. Por algum artifício usado no discurso, geralmente recursos da enunciação, o leitor é levado a buscar o confronto entre duas ordens: a da razão e da desrazão.

al extender otra vez su mano, tú sientes esa respiración agitada a tu lado, y entre la mujer y tú se extiende otra mano que toca los dedos de la anciana. Miras a un lado y la muchacha está allí, esa muchacha que no alcanzas a ver de cuerpo entero porque está tan cerca de ti y su aparición fue imprevista, sin ningún ruido ni siquiera los ruidos que no se escuchan, pero que son reales porque se recuerdan inmediatamente, porque a pesar de todo son más fuertes que el silencio que los acompañó,” (FUENTES, 1994, p.16)

À medida que a leitura avança na novela começam a ocorrer fatos estranhos e situações anormais que causam dúvida ao leitor. São eventos difíceis de explicar racionalmente, como a dualidade Consuelo - Aura, que surpreendem ao personagem Montero e conseqüentemente ao leitor. Na narrativa, as ações das duas personagens femininas se repetem constantemente de forma semelhante à prática de certos rituais os quais são retomados com o sentido de preservar ou recuperar o passado.

A narrativa da novela *Aura* não obedece a uma ordem temporal cronológica linear. Antes de a personagem Montero entrar no ambiente interno da antiga mansão, na rua Donceles no centro da cidade, há referências a passagens de dois dias. “Vivirás ese día, idéntico a los demás, y no volverás a recordarlo sino al día siguiente,” (FUENTES, 1994, p.9).

Montero é incluído aos poucos na narrativa; inicia com a leitura do anúncio no jornal, ainda no espaço externo da obra. Sua entrada no espaço interior marca a sua inclusão na história que se dá de forma gradativa. O seu trabalho segue uma ordem predeterminada e organizada por Consuelo, como por exemplo, indicada pela cor do cordão que amarra os papéis e pela posição que ocupam dentro do baú. Em cada porção de documentos há uma evolução simultânea na narrativa e na história de Consuelo e o general Llorentes. E conseqüentemente na de Montero, que à medida que avança em seu trabalho também entra na sua própria história. A primeira porção de documentos está amarrada com um cordão amarelo. “Abra ese baúl y traiga los papeles que están a la derecha, encima de los demás...amarrados con un cordón amarillo...” (FUENTES, 1994, p.26). De acordo a simbologia da cor amarela pode-se inferir que a personagem Felipe Montero está dando o primeiro passo rumo a descobertas que podem mudar sua vida, (ENEVALIER, 2000, p. 944).

O historiador faz a leitura desses documentos na mesma noite, entre esses papéis amarelados pelo tempo, o historiador descobre relatos da infância do general Llorente em uma fazenda. Há também relatos de seus estudos militares realizados na França, a amizade com o duque Morny, bem como com círculo de amigos de Napoleão III. Mais tarde seu regresso ao México e posteriormente o exílio em Paris. Em outro momento, Montero recebe mais documentos ¿Trae usted la llave? Sí...creo que sí, sí aquí está puede leer el segundo folio. En el mismo lugar, con la cinta azul,” (FUENTES, 1994, p. 36).

Na segunda porção de documentos, Montero encontra nas memórias do general Llorente dados que confirmam seu casamento com Consuelo quando ela tinha 15 anos em 1867. Na ocasião saíram do México e foram viver exilados em Paris. Há toda uma descrição da casa em que foram viver, dos bailes, dos hábitos e costumes da França durante o II Império. As informações encontradas nesses papéis permitem a Montero concluir que Consuelo está com 109 anos.

Na terceira etapa de seu trabalho Montero busca no baú os últimos documentos para organizá-los. “Sustraes el tercer folio - cinta roja de las memorias y al levantarlo encuentra esas fotografías viejas, duras, comidas por los bordes,” (FUENTES, 1994, p.54). Observa-se que na última leva de documentos a cor da fita é vermelha que de acordo com o dicionário de simbologia é a cor que simboliza o fogo e o sangue e ambos representam o princípio da vida, “o ventre onde morte e vida se transmutam uma na outra”, (ENEVALIER, 2000, p. 945) Nesta parte da narrativa há uma ocorrência de elevada significação para a obra, representada pela unificação das personagens.

No final, há várias fotos antigas do general, já idoso, vestido de militar, com a data de 1894 no verso da mesma. Descobre também a fotografia de Aura, com seus olhos verdes e cabelos negros e ao fundo detalhes da paisagem parisiense, datada de 1876, no verso aparece à assinatura de Consuelo Llorente. Há uma terceira foto em que Aura aparece em companhia do velho Llorente vestido à paisana, ambos sentados em um banco de jardim “La foto se ha borrado un poco: Aura no se verá tan joven como en la primera fotografía pero es ella, es él, es eres tú,”(FUENTES, 1994, p.57). Este é um ponto importante da narrativa na qual o historiador Felipe Montero se dá conta que a história das pessoas que estava resgatando é a sua própria história confirmada através das fotos. “Pegas esas fotografías a tus ojos, las levantas hacia el tragaluz: tapas con una mano la barba blanca del general Llorente, lo encuentras, borrado, perdido, olvidado, pero tú, tú, tú,” (FUENTES, 1994, p.57).

Nessa parte da novela o autor cria com grande perspicácia a incredulidade da descoberta da verdadeira identidade de Felipe Montero. Personagem e leitor não encontram uma explicação plausível, não há justificativa científica. Todorov (1975) aponta que alguns aspectos colaboram para a definição de fantástico. Inicialmente a estrutura do texto impõe ao leitor que este considere o mundo dos personagens como sendo composto por criaturas com vida. Em consequência disso, hesita entre a explicação natural e a sobrenatural para os acontecimentos. Em alguns casos, o leitor se identifica com uma personagem da narrativa e passa a dividir com ela a mesma hesitação entre o mundo real e o mundo sobrenatural.

caes agotado sobre la cama, te tocas los pómulos, los ojos, la nariz, como se temieras que una mano invisible te hubiese arrancado la máscara que has llevado durante veintisiete años: esas facciones de goma y cartón que durante un cuarto de siglo han cubierto tu verdadera faz, tu rostro antiguo, el que tuviste antes y habías olvidado,” (FUENTES, 1994, p.57).

Para Rodrigues (1988) o fantástico se caracteriza a partir do efeito de incerteza e de perplexidade provocada no leitor ao se deparar com um acontecimento sobrenatural. “... a existência do duplo, e mais: o magnetismo e o hipnotismo são usados para explicar experiências, a viagem no tempo.” (p.28).

Algumas estratégias de construção da narrativa colaboram para justificar que em algumas circunstâncias o tempo deixa de ser importante. Até aqui o personagem Felipe Montero não tinha preocupação em saber ou controlar os dias apenas em alguns momentos observava os minutos no seu relógio. Após a fantástica descoberta muda totalmente de atitude:

No volverás a mirar el reloj, ese objeto inservible que mide falsamente un tiempo de vanidad humana, esas manecillas que marcan tediosamente las largas horas inventadas para engañar el verdadero tiempo, el tiempo que corre con velocidad insultante, mortal, que ningún reloj puede medir. Una vida, un siglo, cincuenta años: ya no te será posible imaginar esas medidas mentirosas, ya no te será posible tomar entre las manos ese polvo sin cuerpo, (FUENTES, 1994, p.58).

Quando a personagem Felipe Montero decide encarar sua nova realidade, representada metaforicamente pelo afastamento da almofada que lhe cobria o rosto. A escuridão invade o seu redor como se contribuísse para ocultar sua nova condição. A personagem Montero não espera mais pelo som da sineta que anunciava que a janta estava pronta, sem consultar seu relógio para saber as horas. Desce as escadas e se detém diante da porta do quarto de Consuelo. Chama pelo nome de Aura, não ouve resposta alguma, mesmo assim, decide entrar no ambiente.

Felipe Montero possuído de desejo e paixão toma Aura em seus braços e a ama com desespero, ignorando se Aura aceita ou não. Ama sem pensar, sem definir ou entender quem está amando de verdade, apenas quando a luz da lua penetrar pelo buraco aberto na parede pelos ratos é que Montero se dará conta dos cabelos brancos de Consuelo:

[...]sobre el rostro descajado, compuesto de capas de cebolla, pálido, seco y arrugado como una ciruela cocida: apartarás tus labios de los labios sin carne que has estado besando, de las encías sin dientes que se abren ante ti: verás bajo la luz de la luna el cuerpo desnudo de la vieja, de la señora Consuelo, flojo, rasgado, pequeño y antiguo, temblando ligeramente porque tú lo tocas, tú lo amas, tú has regresado también, (FUENTES, 1994, p.60-61).

A personagem Felipe Montero permanece por um tempo atônito diante da circunstância insólita. Nesta passagem, o leitor também compartilha com a personagem a sensação de divisão frente à dualidade e a fusão de Consuelo-Aura.

O Realismo Fantástico torna-se pragmático em uma ação de exorcismo liberando o leitor dos seres abomináveis e bestiais que possam comprometer seu equilíbrio. “A problematização do real no fantástico assume, neste sentido, o caráter de uma luta primordial entre forças antagônicas, da qual saem vitoriosos os valores que o pensamento egocêntrico aceito como positivo,” (CHIAMPI, 1980, p.67).

Nesta passagem final do romance *Aura* observa-se uma tentativa desesperada do binômio Consuelo-Aura em recuperar o tempo cíclico.

Trazer para o presente um passado interrompido pela morte do general Llorente. Não são apenas recordações, mas sim, a encarnação das imagens guardadas na memória da cadavérica Consuelo. Pode-se inferir que Aura é à força da juventude de Consuelo que se perpetua através dos tempos.

Há uma tendência em manter a imobilidade do ambiente interno, dentro da casa de Consuelo. Diferentemente do mundo exterior deixado por Felipe Montero que é um ambiente que se caracteriza pelo barulho de carros e a agitação cotidiana. Quando Felipe penetra na antiga mansão encontra um ambiente escuro repleto de recordações de Consuelo. "Han construído alrededor de nosotras, nos han quitada la luz. Han querido obligarme a vender. Muertas, antes. Esta casa está llena de recuerdos para nosotras,"(FUENTES, 1994, p. 26).

Neste arquivo de lembranças preservadas é que Consuelo consegue dar vida a suas memórias da juventude. O seu desejo de se manter com vida é tão intenso que além dela também traz para o presente a reencarnação do seu grande amor general Llorentes, na figura de Felipe. Conforme Rodrigues, 1988, a imagem dos duplos, Consuelo – Aura, Llorente - Felipe está quase completa; ela se constrói ao longo da narrativa, em pequenos detalhes de uma precisão de joalheiro. Observa-se através dos gestos, dos rituais, finalmente com os escritos deixados pelo general que duplicam as imagens e a própria história vivida por Aura - Consuelo e Felipe – Llorente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que os autores, em diferentes momentos históricos sentiram a necessidade de tornar a literatura um instrumento capaz de contribuir para a reflexão da realidade vivida pelo homem latino-americano. Através da estruturação das obras ficcionais, pode-se observar o grau de aproximação dos autores com os problemas sociais de seus países.

O fato de a narrativa estar organizada segunda pessoa pode ser considerado uma estratégia de chamar a atenção do próprio leitor. Pois no momento da leitura essa forma pronominal indica que qualquer leitor pode ser um "Felipe Montero". Uma análise possível seria a de que cada mexicano e por extensão cada hispano-americano pode buscar a reconstrução de sua própria história. Não para permanecer no passado, mas para construir outra realidade. O aspecto histórico dos antepassados que viveram no México deve contribuir para a percepção da força que há no povo mexicano para escrever uma nova história.

Pode-se concluir que as circunstâncias da narrativa indicam com mais ênfase para ocorrência do Realismo Fantástico. Pois os acontecimentos que ocorrem em *Aura* não são passíveis de uma aceitação tranqüila por

parte do leitor. Tampouco consegue passar despercebidos, sem provocar certa incredulidade, a fusão Consuelo-Aura ou Llorentes-Felipe.

A simultaneidade das ações das personagens femininas o regresso ao passado de Felipe, são ações que não passam despercebidos por quem lê por mais desatento que seja. Essa dúvida entre aceitar ou não esses acontecimentos raros como naturais, além de alimentar a dúvida incitam um sentimento de estranhamento ao leitor, característica determinante de Realismo Fantástico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAMPI, Irlemar. **O Realismo Maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

FRANCO, Jean. **Historia de la Literatura Hispanoamericana**. Barcelona: Editorial Ariel, 1987.

FUENTES, Carlos. **Aura**. Madrid: Aliança Editorial, 1994.

FUENTES, Carlos, **El Espejo Enterrado**. México: Tierra Firme, 1992.

JOZEF, Bella. **Romance Hispano-americano**. São Paulo: Ática, 1986.

MARQUEZ, Gabriel García. **El Olor de la Guayaba**. Entrevista a Plínio Mendoza. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana, 1972.

PIZZARO, Ana. **América Latina: Palavra, Literatura e Cultura**. São Paulo: Memorial, 1994.

RODRIGUES, Selma Calazans. **O Fantástico**. São Paulo: Ática, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução a Literatura Fantástica**, São Paulo: Editora Perspectiva SA, 1975.

NOTAS

¹ Professora: Licenciada em Letras Espanhol pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), Especialista em Língua Literatura e Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

² Licenciada em Letras Espanhol pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria).

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DO ATOR PROFESSOR NA REVISTA NOVA ESCOLA

Eliana Cristina Pereira Santos¹

RESUMO: A partir do ponto de vista que os discursos são reveladores de partilhas culturais manifestadas nos enunciados que circulam numa sociedade, neste trabalho tem-se como objetivo esboçar uma leitura e análise da imagem de professor apresentada na revista *Nova Escola*, enquanto signo, vista a luz da teoria peirceana. São duas capas específicas, cujos dois modelos de professor, bem diferenciados, estão representados. A importância das capas de revista, tanto para sua divulgação quanto para o consumo, é um fato, por isso, busca-se também o efeito interpretativo das práticas pedagógicas dentro da cultura brasileira; analisando a representação de professor, historicamente posta através das imagens ilustrativas, das cores e das chamadas principais. Salvo-conduto, que uma capa é fundamentalmente imagens e palavras traduzidas em discursos. Para fundamentar tal análise, busca-se embasamento teórico nos estudos de Goffman (2005); Guimarães (2000); Santaella (2002) e Orlandi (2005).

1. INTRODUÇÃO

É bem verdade que se vive em uma sociedade cercada por imagens. Tem-se contato com revistas e estas são escolhidas sem que deseje observar suas capas. Entretanto, ao se deparar com uma, os olhos imediatamente captam a imagem. Cabe aí, ao leitor, continuar olhando, ou deixar de lado e esquecer. Sabe-se que é muito difícil, não prestar atenção em uma boa capa, afinal, em se tratando desse item, é possível afirmar que a mesma é o seu cartão de visitas, portanto deve ser atraente e, ao mesmo tempo, sintetizar o conteúdo das reportagens. Entende-se, então, que a capa de uma revista visa atingir o leitor pela persuasão, por isso apresenta poucas palavras e chamadas coloridas, tudo para seduzir o leitor e tornar o conteúdo irresistível.

Com este olhar, no presente trabalho, procurar-se-á esboçar uma leitura analítica das capas da Revista *Nova Escola*, da Editora Abril, Edição de dezembro de 2003, nº168 e de dezembro de 2005, nº188, nas quais encontram-se imagens da figura do professor ator, configuradoras de discurso. O foco da análise é a imagem de professor representada diante das seguintes manchetes: a) *Guia de férias para o professor* e b) *20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas*. Funciona como principal

referencial teórico, a Semiótica de Peirce, relevante suporte para a análise das imagens, além do conceito de representação de Goffman.

2. A QUESTÃO DA REPRESENTAÇÃO E DA SEMIÓTICA

A educação se constitui de fato um bem primordial da sociedade, um elemento essencial para obtenção de cultura e o progresso de um povo. E neste sentido, a responsabilidade pelo saber e a transmissão de conhecimentos sistematizados têm se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao professor. No entanto, o modo como o profissional professor está representado nestas capas não refletem a realidade, mas sim, uma dramatização da realidade docente brasileira.

Erving Goffman (2005), em seu livro “Representação do eu na vida cotidiana,” analisa os papéis representados pelas pessoas dentro de alguns modelos sociais, papéis teatrais. Para Goffman (2005), o desempenho dos papéis sociais tem a ver com o modo como cada indivíduo concebe a sua imagem e pretende mantê-la. No livro, Goffman (2005) utiliza-se do termo *face* para definir a imagem social que um indivíduo reivindica para si a partir do julgamento de sua conduta em determinado grupo, sendo que “a interação pode ser definida como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata.” (Goffman; 2005, p.23). Essas interações não são simples ou espontâneas, ao contrário, são altamente complexas e codificadas. Em frente a determinadas pessoas, os indivíduos representam papéis e sempre buscam administrar sua auto-apresentação, sua forma de se expressar.

Além disso, Goffman (2005) distingue duas formas de expressão: a expressão que se transmite e a expressão lançar de si, naquele caso a comunicação é verbal e neste é a não-verbal, é inconsciente. Ressalta-se que nem sempre existe uma simetria entre as duas, e o interesse de Goffman era exatamente o mesmo que se busca neste trabalho em relação ao não-verbal; entendido aqui como uma forma de expressão considerada inconsciente. O simples fato de representar denota que os indivíduos são atores, encenam em diferentes palcos. Como atores assumem diferentes papéis, escondem ou revelam segredos, criam impressões altamente simbólicas, pois cuidadosamente estão veiculando discursos e transmitindo uma visão que julga ser aceitável ao outro.

As capas, selecionadas para este estudo contêm imagens dessas representações. Essas figuras são signos imagéticos que estão em constante tentativa de contato, todo o tempo quer - mesmo que inconsciente - manter um elo de comunicação com o leitor. Segundo Goffman (2005), isto seria colocar suas faces e tentar esconder suas contra-faces; representar um papel

escondendo o outro. E, através da expressão de diferentes papéis, o sujeito pode conhecer aos outros e a si mesma, já que ao apresentar-se diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade, ao mesmo tempo em que os estará influenciando, ou seja, a prática da representação está intrinsecamente ligada às partilhas culturais.

Em se tratando de capas com representação de professores, buscase em Berger (1986) asseverar que o sujeito-professor é sujeito social, faz parte de um tecido social, cultural e histórico, que influencia e é influenciado em sua forma de pensar e agir; não está desvinculado da sociedade, muito pelo contrário, está intrinsecamente ligado a esta na qual representa diversos papéis sociais, e acaba por não ter opções para fugir dessas representações. Se por acaso conseguir – pela mudança de profissão, por exemplo – ainda assim, estará atrelado a outra representação social, de forma que, uma nova representação lhe será atribuída, ele estará sujeito a representar um outro papel social. Tal afirmação pode ser observada nestes argumentos:

A sociedade proporciona ao indivíduo um gigantesco mecanismo através do qual ele pode ocultar a si mesmo [...] esses caráter de sociedade como imensa conspiração de 'má fé' representa, tal como no caso do indivíduo apenas uma expressão da possibilidade de liberdade, que existe em virtude da sociedade. (BERGER, 1986, p.161).

Por conseguinte, se o sujeito aceita a posição de professor, estará aderindo à imagem de professor de uma determinada sociedade, fruto de representações sociais e culturais. Então, enreda-se numa teia de expectativas e representações. Ao professor-ator cabe: descrever a sua própria ação de representação, (re) significar a prática profissional e retomar a rédea do seu desenvolvimento, mostrando sua capacidade de analisar esse tecido social estruturante no qual está inserido.

Delineando melhor a base teórica do trabalho, apropria-se da teoria sobre semiótica em Santaella & Nörth (1999), visto que esta teoria é conhecida por explorar os espaços do texto não-verbal e, no Brasil, tem sido explorada, principalmente, no âmbito das ciências da comunicação. Estes autores, afirmam que é pela Semiótica que se consegue adentrar no interior de qualquer imagem e desvendar, interpretar, traduzir possíveis mensagens: que é uma ciência a qual dá significação a todos os tipos de signos, inclusive suas metodologias podem ser aplicadas em qualquer linguagem midiática, desde a oralidade, até a comunicação por rede de computadores. Vale salientar que, na análise semiótica o que existe são conceitos com lógica possível de aplicação, de aproveitamento e aplicabilidade. Sob este

aspecto “conceitos devem ser acionados e quão longe se vai ao uso deles é algo a ser decidido de acordo com as exigências daquilo que está sendo analisado.” (SANTAELLA, 2002, p. 43).

Sendo assim, cabe explicitar alguns conceitos que serão utilizados, pois se avalia que as imagens das capas são signos icônicos, contêm natureza triádica, ou seja, significação em si mesma, representação objetiva e efeito de interpretação. Logo, a capa da revista é um signo sem deixar de lado suas outras propriedades. O que para Santaella (1998) merece uma definição mais detalhada de signo. Neste sentido, a pesquisadora entende que signo pode ser uma palavra, um livro, um grito, uma árvore, uma blusa, um filme, etc., enfim pode ser qualquer coisa, de qualquer espécie. O essencial no signo é que ele representa uma outra coisa que denominamos objeto do signo. Essa representação produz na mente um efeito interpretativo, que é chamado de interpretante do signo.

Além da definição de signo, em seu livro, Santaella (1998) apresenta três grandes matrizes e, de maneira geral, afirma que os signos podem ser divididos. Entretanto, adverte que raramente os signos serão encontrados em estado puro, geralmente são encontrados interconectados, misturados, emaranhados com outros signos. De acordo com este estudo, o signo pode ser classificado de três maneiras: em si mesmo, em relação ao objeto e ao interpretante. Se considerado em si mesmo, o signo pode classificar-se em: quali-signo, sin-signo e legi-signo; enquanto em relação ao objeto em: ícone, índice e símbolo; já com relação ao interpretante: remático, dicente e argumento. Essa classificação dos signos, também conhecida como tricotomia de Peirce, é puramente didática, uma vez que no signo essas características estão indivisivelmente interligadas e todos os signos possuem todas as características, então o que os diferencia são aspectos sobressalentes ao restante, de forma que:

os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais (Santaella; Nöth, 1999, p. 15).

Entretanto, valer-se-á, neste artigo, da relação que o signo apresenta com o objeto: a capa da revista analisada - uma vez que a publicidade tem feito uso da semiótica para formular anúncios com alto grau de atratividade e persuasão ao público desejado - conforme Santaella e Nöth (1999). À luz desta afirmação, destaca-se que nas capas das revistas *Nova Escola*, as imagens da figura de professor, aparecem carregadas de

signos, ainda não elucidados e direciona a criação no inconsciente do professor, a imagem de um modelo-padrão, do que é, e como é ser um professor na sociedade vigente. Laplantine e Trindade (1997) asseguram que os seres humanos “atribuem significados aos objetos [...] representam mentalmente com sentidos afetivos universais do inconsciente” (LAPLANTINE; TRINDADE, 1997, p.15) e, na tentativa da compreensão da realidade, o homem e a mulher elaboram significados.

3. APRESENTANDO O OBJETO E A ANÁLISE

A capa da revista constitui-se como um sistema de signos e estes signos arriscam simular um modelo cultural de professor, mesmo que falsamente. É bem verdade que as imagens representadas na revista, e a própria revista, são resultados de manifestações culturais. Sobre a função de representação do signo, sabe-se que este “intenta representar, em grande parte pelo menos, um objeto que é, portanto num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo representar seu objeto falsamente” (SANTAELLA, 2004, p. 62). Neste sentido, a capa como signo representa um material historicamente elaborado, permeado por pessoas de uma cultura específica. Vale lembrar, que o professor na capa é um modelo de representação de professor pertencente à cultura brasileira. Cabe aqui apresentar os objetos de pesquisa:



A pretensa homogeneidade do discurso midiático sobre o professor, nos intriga, uma vez que o discurso é constatado na heterogeneidade. Numa sociedade capitalista como esta em que se vive, vale expor a imagem de uma professora que chama atenção por meio de sua beleza física e jovialidade, conforme pode ser constatado na ilustração 1. As imagens possibilitam efeito de sentido de que todos os professores são jovens, alegres e viajam em suas férias, para lugares escolhidos por sua preferência. Não obstante, sabe-se que, na realidade econômica em que se encontram os professores brasileiros, a maioria da categoria docente não viaja, nem se quer traça roteiros de viagens para as férias. Portanto, *guia de férias para o professor* parece um tanto pretensioso.

Além deste, destaca-se, conforme Guimarães (2000), que as cores não são utilizadas ingenuamente, quer dizer que estas, têm uma significação, produz um efeito de sentido no leitor. Deve-se compreender a cor como um código específico na comunicação humana, um recurso da linguagem nos discursos midiáticos. Na ilustração 1 pode-se perceber a predominância da cor azul, sobre as letras brancas. A capa nos aparenta certa tranquilidade, as cores utilizadas fazem com que, ao olhar, os olhos não sejam agredidos pela imagem; pelo contrário, os elementos na página podem produzir a sensação de paz e tranquilidade que boas férias podem proporcionar. Nesta perspectiva, a cor pode ser responsável pela atribuição de significados, o azul-claro, por exemplo, representar férias, pode-se comparar com a cor do céu e do mar. Contrapondo a ilustração 1, há presença de cores fortes na ilustração 2, como o vermelho, o verde escuro e até mesmo o rosa utilizado no numeral representando o trabalho, a atividade, o dinamismo, reafirmando a informação contida na cor.

As cores têm a capacidade de liberar possibilidades criativas na imaginação do homem, agindo não só sobre quem admirará a imagem, mas também sobre quem a produz. Em quem admira, a cor exerce três ações: impressiona a retina, provoca uma reação e constrói uma linguagem própria comunicando uma idéia, com valor de símbolo. A respeito disso, encontramos em Farina (1986) a definição do azul associado sempre à afetividade, águas tranquilas, paz e serenidade. A própria palavra azul é de origem árabe, e no persa significa a cor do céu sem nuvens, dá uma sensação de movimento para o infinito, ou seja, a sensação de bem estar nas férias, fazer coisas de prazer próprio, sem as obrigações do dia-a-dia. Para reforçar essa sensação é utilizada uma blusa três - quartos verde claro.

Em contraposição, o vermelho da fúria revela atividade com grande imponência, como já dizia Farina (1986), o vermelho manifesta intensidade de vida, liderança do professor. Em outras palavras, a cor mais forte com capacidade de estimular a retina. O vermelho, por sua

historicidade, reafirma a autoridade de professora sobressaindo ao acinzentado monótono e padronizador das camisetas das crianças e de todo o resto da sala.

Diferente da ilustração 1, que em nada lembra à representação da profissão professor, a ilustração 2 aparece muito próxima à realidade, é muito mais realista, apresenta: o professor, as crianças, as carteiras posicionadas, o quadro ao fundo, até mesmo as fichinhas de papel. Tem-se sensação de estar diante de uma representação de sala de aula, manualmente preparada para a fotografia. Então, dessa maneira, a capa acaba se afastando de uma representação real e se assemelhando a uma ilustração de revista.

Nos enunciados, o gênero masculino *professor/ o guia*, na escrita, ainda predomina em relação à docência. Embora utilize um modelo para representar o papel de professora na capa, ambas as capas contêm mulheres com sua feminilidade representada no ato de educar, como a criação de um filho, semelhante ao aspecto maternal. A professora nova, jovem: viaja, passeia, aventura-se; a professora idosa está pré-destinada a aprender *novas práticas* de atualização. As duas professoras são representadas de pele clara, magra, roupas comportadas e discretas, acessórios quase imperceptíveis. Quando jovem o cabelo mais longo, com o passar dos anos adota-se cabelo curto para rejuvenescer e trazer praticidade. Os óculos com lentes de grau são utilizados depois de muitos anos de leitura, enquanto na juventude os óculos são mais um acessório para dias de verão.

A ilustração 1, acoplada ao enunciado *guia de férias para o professor*, esbarra nas condições sócio-econômicas nas quais se encontram os professores brasileiros. Transmite-nos a idéia de se que o professor precisa de um guia para organizar suas férias, incluindo nelas viagens culturais, históricas e turísticas, além do lazer (férias), previsto na Constituição Federal Brasileira. Na realidade a maioria dos docentes não planeja suas férias, e quando saem do período letivo, não querem saber de nada que envolva conhecimento científico, querem apenas relaxar. Além de, que não possuem dinheiro suficiente para planejar férias em diferentes lugares. Quando viajam vão para casas de parentes e/ou o mais próximo possível, para não comprometer o orçamento familiar. Férias no meio docente, principalmente no que concerne aos professores das escolas estaduais que atendem ao ensino fundamental, tem sido sinônimo de período para dormir mais, acordar e almoçar tranquilamente, atividades contrárias ao período de trabalho, no qual o professor se faz escravo do relógio. No enunciado, a palavra *férias* destaca-se das demais por apresentar-se na cor amarela, associação afetiva à iluminação, esperança, a cor da luz que irradia em todas as direções, pode-se ver em Farina (1986). Se observar no semáforo, a cor amarelada indica atenção aos condutores de veículos.

O enunciado verbal da ilustração 2, enorme, viçoso, posiciona como se fitasse o leitor contrapondo a sensação de repouso do verde, com pouca força sugestiva da tradicional lousa: *20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas*. Quando se lê esse enunciado, é possível analisar da seguinte forma: a revista sugere que o professor necessita de dicas; talvez ele não seja capaz ou não tenha possibilidades; ou ainda disponibilidade temporal em ler as novas teorias. Assim - auxiliando o ocupadíssimo professor - a revista *Nova Escola* está posta para dar-lhe receitas, palavras-chave, dicas, sugestões de como o professor deve realizar seu trabalho. Indicando maneiras eficientes de não esquecer as novas regras e colocá-las em prática. O numeral está em rosa combinando com a tarja superior no nome da revista e os demais signos estão na cor branca. As palavras estão espaçadas desta forma: DICAS PARA/ DOMINAR/ AS MODERNAS/ PRÁTICAS/ PEDAGÓGICAS. Esse impacto que o numeral na cor rosa traz implícito em si, de eficácia indiscutível, não pode, entretanto, ser analisado arbitrariamente, pela sensação estética, ele está intimamente ligado ao uso da cor. Sob este aspecto, a legibilidade de certos detalhes segundo Farina (1986) facilita a memorização rápida através do contraste das cores, o mais utilizado é o branco sobre o azul ou verde, e o amarelo sob o preto.

Sendo assim, pode-se considerar a imagem como um mecanismo educativo presente nas instâncias sócio-culturais, elas não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também educam e produzem conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as imagens de representação de professor, acredita-se na possibilidade de refletir um pouco mais a respeito das armadilhas discursivas das quais os produtores das capas se apropriam. Esses se utilizaram dos professores atores envolvidos, tomando como foco a sua construção social e suas representações. Sendo assim, as representações apresentadas na Revista *Novas Escola* descaracterizam a “categoria” professor da especificidade que esta possui, reduzindo a mais um entre outros grupos quaisquer da sociedade de massa, leitores de revista de entretenimento ou manuais com atividades que podem ser aplicados por conta própria, sem acompanhamento e sem uma reflexão crítica no que concerne a um contexto educacional. A revista oferece aos leitores “20 dicas” ou um “roteiro de férias”, o que para Bueno (2007), torna-se um agente de perpetuação de profissionais alienados, descomprometidas com o processo educacional, mas reafirmação do *status quo*. Entretanto a sedução

exercida é ambígua, muitos profissionais clamam por esse tipo de informação, fica, portanto, somente nas mãos dos próprios educadores superar este status.

As imagens de professor (da sociedade e das revistas) parecem se auto-alimentar. Os professores se vêem como na revista, e na sua realidade, no seu dia-a-dia, procuram meios para se apresentar e representar para si – e para o outro – o mais parecido possível daquela imagem que viu representado na capa. Faz desta maneira, por necessidade de aceitação social, com que o professor represente o que a sociedade quer ver; procurando sua identificação com o discurso veiculado pelas capas da revista. Ou seja, o ator-professor normalmente atua de forma que se sobrepe a si mesmo e encoraje os outros, por diversos meios, a aceitar tal definição. A imagem que circula pela sociedade, através das revistas, é fruto dessas imagens apreendidas pela própria revista que alimentam o público com o que publicam e da forma como o fazem, somente reafirmando a maneira como o professor se auto-representa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. (Trad. Donaldson M. Garschagen). 26.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

BUENO, Silvério Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola, **Revista Brasileira de Educação**. Marília, São Paulo V.12, n.35, p. 300-307, maio/ago.2007.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo, Edgard Blücher Ltda. 2ª edição 1986.

LAPLANTINE, François & TRINDADE, Liana. **O que imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**, Petrópolis, editora Vozes. 13ª edição, 2005.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia da cores**. São Paulo: Annablume, 2000.

REVISTA NOVA ESCOLA Guia de férias do professor. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice_anteriores_2003.shtml> Acesso em: 10 de jul. 2007.

REVISTA NOVA ESCOLA 20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas. Disponível em: <

http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice_antiores_2005.shtml>
Acesso em: 10 de fev.2007.

SANTAELLA, Lucia, **O que é Semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Semiótica Aplicada.** São Paulo. Pioneiros Thomson Learning, 2002.

SANTAELLA, Lúcia & NÖTH, Winfried. **Imagem, cognição, semiótica, mídia,** São Paulo: Iluminuras. 1998.

¹ Pedagoga da rede estadual de ensino de Foz do Iguaçu-PR, especialista em Psicopedagogia. Email: eliana_cris@hotmail.com.

MACHADO: do conto tradicional ao moderno

Eunice Regina Jensen de Sá (PICV – Unioeste)
Isabel Cristina Souza Gimenez (Orientadora – Unioeste)

RESUMO: Este trabalho faz parte de uma pesquisa realizada por meio do Programa de Iniciação científica Voluntário (PICV), da UNIOESTE. O objetivo do projeto é estudar o conto em suas origens e estruturas e, a partir daí, analisar alguns contos determinados contistas brasileiros. Tomando como base teóricos como Poe, Tchekov, Fábio Lucas, entre outros, a propósito do conto tradicional e do conto moderno, tentar-se-á, neste estudo, analisar dois contos do reconhecido autor Machado de Assis: “A cartomante” e “Missa do galo”.

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis, conto tradicional, conto moderno.

O que é um conto? Narrativas orais ou escritas, longas ou curtas, são retratos de uma tradição que se mantém viva ao longo dos séculos. Nádya Battella Gotlib, em seu livro *Teoria do Conto*, diz que “sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam idéias e... contam casos”. (GOTLIB, 1991, p.5). Essas histórias contadas oralmente passaram a ter registros escritos e, ao longo do tempo, foram evoluindo.

Gotlib cita um estudo sobre Poe, de Julio Cortázar, em que aparecem três acepções da palavra conto: “relato de um acontecimento; narração oral ou escrita de um acontecimento falso; fábula que se conta às crianças para diverti-las”. (GOTLIB, 1991, p.11). Ainda segundo Gotlib, todas essas acepções apresentam um ponto comum: “são modos de se contar alguma coisa, são narrativas. As narrativas apresentam uma sucessão de acontecimentos, de interesse humano, numa mesma unidade de ação”. (Idem, p. 11,12). Há, então, diferença entre um simples relato e a literatura. A voz do contador, oral ou escrita, sempre pode interferir no seu discurso. Existem várias possibilidades no modo de contar: entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões que podem ser descritas pelo contador para conquistar e manter a atenção do público.

Há contos tradicionais e contos considerados modernos, objetivando diferenciá-los, realizamos um estudo da estrutura do conto.

Para exemplificar essa diferenciação, analisaremos dois contos de Machado de Assis: “A cartomante” e “Missa do galo”. Salientamos que nosso estudo prende-se à estrutura do conto, não nos aprofundaremos numa análise conteudística.

Ceres Helena Ziegler Bevilaqua em sua dissertação de mestrado “A polifonia como elemento de modernidade no conto de Osman Lins” relata que:

No conto considerado tradicional o espaço, geralmente, é restrito: uma rua, uma casa, um quarto ou uma sala. Quase não há deslocamentos. À idéia de espaço, segue-se a do tempo: passado e futuro não significam muito ou significam quase nada. O presente é o “momento privilegiado”; o futuro se torna previsível (morte ou solução correspondente), não há quaisquer chances de prosseguirem os acontecimentos. (BEVILAQUA, 1992, p.17).

Ainda segundo Bevilaqua, nesse tipo de conto, o autor pretende causar em quem lê uma sensação, seja de prazer, ódio, pavor, simpatia, paixão ou indiferença. O autor tem um único objetivo e uma só situação dramática. As personagens são estáticas ou planas, imobilizadas no tempo, espaço e personalidade, revelando apenas uma faceta do seu caráter. O conto tradicional é objetivo e linear, geralmente narrado em 3ª pessoa, foge à introspecção. A imaginação prende-se à realidade concreta, daí a verossimilhança. A linguagem deve ser objetiva para que o leitor a compreenda facilmente, rica em diálogos e sem muitas artimanhas nem abstrações. (BEVILAQUA, 1992, p.18).

Em relação a Machado de Assis, é preciso considerar que o autor destacou-se como grande contista de sua época e serviu de inspiração para muitos outros contistas que surgiram depois. Ana Maria Lisboa de Mello, em seu artigo “Caminhos do conto brasileiro”, diz que “Machado praticou uma grande diversidade de procedimentos narrativos, que vão desde a reiteração do modelo clássico, ao estilo de Poe e Maupassant, até a realização do conto moderno ao estilo de Tchekov”. (LISBOA, 2003, p.5). No entanto, Lisboa salienta que “no estudo do conto machadiano, percebe-se que o autor se valeu de todos os recursos aplicáveis à narrativa curta, de tal forma que fica difícil, como se faz em relação a Poe ou a Tchekov, identificar um estilo único ou predominante no que tange à feitura e temática do conto”. (Idem, p. 5).

Após essas considerações, vejamos o conto “A cartomante”: narra a história do romance proibido entre Rita e Camilo, a traição de ambos em relação a marido de Rita, Vilela, que é também amigo de infância de Camilo. No início da narrativa, o autor relata uma conversa entre os amantes, na qual Rita conta para Camilo que se consultara com uma

cartomante. Ela suspeitava que Camilo deixara de amá-la e por isso se afastara da casa dela, porém a cartomante tranquilizou-a dizendo que não era esse o motivo do afastamento de Camilo. Ao fim da conversa, separaram-se. Ambos contentes, Rita com a certeza de ser amada e Camilo, além dessa certeza, ainda ficara lisonjeado por ela arriscar-se, indo a uma cartomante.

O “meio” da história traz o detalhamento de como o casal de amantes chegou a essa situação. Camilo e Vilela eram amigos de infância. Camilo, agora funcionário público, foi quem arranhou casa para Vilela morar. Após um tempo fora da cidade exercendo a magistratura, este retornava para “abrir banca de advogado” (MACHADO, 1996, p. 33). Nesse tempo fora, Vilela havia se casado “com uma dama formosa e tonta” (Idem, p. 33). Com o retorno, a convivência trouxe intimidade. Com o evento da morte da mãe de Camilo, o casal mostrou grande amizade, Vilela cuidando da parte burocrática e Rita, do coração. A partir daí, a amizade entre Camilo e Rita estreitou-se, ela mostrando-se como “sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher, e bonita” (Idem, p. 34). Camilo foi se envolvendo cada dia mais, quis fugir, mas já não podia. Rita envolvera-o como uma serpente e tornaram-se amantes, a esposa e o amigo. Encontravam na casa de uma amiga de Rita. Após algum tempo, Camilo passou a receber cartas anônimas, dizendo que ele era “imoral e pérfido” (Idem, p.35) e que sua aventura amorosa era do conhecimento de todos. Camilo ficou com medo de que Vilela ficasse mesmo sabendo e já projetava o final da história, com sangue por todos os lados. Suas visitas à casa do amigo diminuíram, com o tempo cessaram. Foi aí que Rita consultou a cartomante, episódio citado no início da narrativa.

Vilela, segundo Rita, mostrava-se sombrio, falando pouco, parecia desconfiado. Rita insistia para que Camilo voltasse ao convívio com Vilela. Porém ele relutava, tinha medo de reaparecer depois de tanto tempo ausente. Os amantes combinaram de manter contato por correspondência, sacrificando-se por algumas semanas. Porém, logo no dia seguinte, Camilo recebe na repartição onde trabalha, um bilhete de Vilela: “Vem, já, já, à nossa casa; preciso falar-te sem demora”. (Idem, p 36). Tudo caminha para o final trágico que Camilo pensara ao receber a primeira carta anônima, mas este resolve ir mesmo assim. No caminho até a casa de Vilela, vai pensando em muitas coisas e, quando se dá conta está em frente à casa da cartomante com quem Rita se consultara. Mesmo em dúvida se podia acreditar ou não em suas previsões, resolve conversar com ela. A cartomante tranquiliza Camilo, dizendo que o terceiro de nada sabia, e que ele não tivesse medo, porém agisse com cautela porque podia haver inveja e cobiça. Falou da beleza da mulher amada e do amor que os unia. E Camilo saiu confiante, “o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir” (Idem, p 42).

O final, a partir do contexto da época, com traços de patriarcalismo, era previsível, porém, Machado joga com a imaginação do leitor e propõe outra expectativa: qual será o fim dos dois amantes? Continuarão seus encontros furtivos? Os amigos retomarão a antiga amizade, interrompida pelo medo da descoberta? O fim vem como um raio, fulminante: chegando à casa de Vilela, este abre a porta, com as feições decompostas, faz sinal para que Camilo entre. Foram para uma saleta interior e, ao entrar, Camilo grita de horror: Rita estava morta, ensangüentada. Vilela mata Camilo com dois tiros de revólver.

Sob o ponto de vista estrutural, segundo os estudos de Gotlib, Bevilaqua e Lisboa, podemos considerar este conto como clássico, tradicional. É uma narrativa breve e que apresenta um só conflito: o romance proibido das personagens Rita e Camilo e todas as implicações que essa relação causa. Gotlib salienta que, no conto ao estilo de Poe, o *efeito singular* tem uma especial importância, pois surge dos recursos de expectativa crescente por parte do leitor ou a técnica do *suspense* perante um enigma, que é alimentado no desenvolvimento do conto até o seu desfecho final e que, é este o segredo do conto, que promove o seqüestro de leitor, prendendo-o num efeito que lhe permite a visão em conjunto da obra, desde que todos os elementos do conto são incorporados, tendo em vista a construção deste *efeito* ao estilo de Poe. (GOTLIB, 1991, p.37 e 81, grifo do autor). Assim, Machado vai traçando a narrativa de modo a criar no leitor uma expectativa de finalização do conflito. O futuro é previsível, com morte ou solução correspondente, os encontros às escondidas, as primeiras cartas anônimas, a cartomante e o bilhete de Vilela conduzem ao final trágico. Porém, a segunda consulta à cartomante desvia a atenção do leitor, abrindo espaço para uma nova possibilidade final. Apesar do indício de que o final pode ser outro, é o epílogo previsível que acontece.

As personagens, como disse Bevilaqua, são planas, definidas, não mudam no decorrer da história, o tempo decorrido na história é o tempo cronológico, a narrativa é ordenada de maneira linear. O espaço em si não é restrito, o que restringe o espaço nesse conto é o número reduzido de personagens e suas ações. A imaginação do leitor prende-se a uma realidade concreta, é capaz de associar o conto a uma história verdadeira, daí o sentido de verossimilhança citado por Bevilaqua. Machado passa, por meio desse conto, uma visão lógica de mundo, segundo a tradição da época, na qual a honra era lavada com sangue.

Sobre o conto considerado moderno, Lisboa comenta que “para Tchekov, é mais importante mostrar como os acontecimentos repercutem na vida psicológica das personagens”. (LISBOA, 2003, p. 4). Para Bevilaqua, “o modo de narrar o conto moderno é de uma técnica narrativa fragmentada,

sem aquele esquema que vai do desenvolvimento ao desfecho, linearmente, como no conto tradicional” [...] “no conto moderno, não há uma ação principal, os estados anteriores _ as sensações, as percepções, revelações ou sugestões íntimas _ vão se desdobrando em outros estados, não havendo linearidade nem no enredo”. (BEVILAQUA, 1992, p.21 e 22).

Um conto, então, para ser moderno, não precisa fugir totalmente dos moldes tradicionais; deve sim, aliar ao modo tradicional de narrar, uma experiência de índole moderna que representa a crise existencial em que vive o homem da época. Fábio Lucas, em seu ensaio “O Conto Moderno no Brasil”, diz que “Machado de Assis contribuiu para a modernização do conto brasileiro, já que foi um dos mais influentes autores de nossa Literatura e impregna uma linguagem que anuncia modificações que vieram posteriormente” (LUCAS, 1983, p.116), o autor destaca a importância da oralidade nas obras de Machado: “afinada em tom menor, discreto e confidencial” (Idem, p.116). Ao ler a história temos a impressão de estar ouvindo alguém contar e não de que estamos lendo.

Nessa perspectiva, vejamos o conto “Missa do Galo”. O conto inicia de forma significativa, pois o próprio narrador comenta: “Nunca pude entender a conversação que tive com uma senhora, há muitos anos, contava eu dezessete, ela trinta”. (Machado, 1983, p.91). A declaração é de Nogueira, o narrador do conto, que veio para o Rio de Janeiro para uma temporada de estudos preparatórios. Ele está hospedado na casa do escrivão Menezes, viúvo de uma de suas primas e casado em segundas núpcias com Conceição. Vivem também na casa D. Inácia, mãe de Conceição e duas escravas. A história se passa na véspera do Natal, Nogueira iria com um vizinho à missa do galo e combinou acordá-lo à meia-noite. Decide esperar, já pronto, na sala da frente, de maneira a sair sem acordar as pessoas da casa. Nogueira lê um romance para passar o tempo, nada menos que “Os Três Mosqueteiros”, quando ouve um rumor de passos: é Conceição. Começam a conversar, falam de diversos assuntos, riem juntos, aproximam-se e falam baixo para não acordarem D. Inácia. O tempo passa, o vizinho chama para irem à missa, que está na hora. Nogueira sai. No dia seguinte, Conceição está como sempre fora, sem nada que o faça recordar a conversa da noite anterior. No Ano Novo, Nogueira vai para Mangaratiba, sua cidade de origem, e ao retornar para o Rio, em março, o escrivão havia morrido. Nunca mais encontrou Conceição, sabendo tempos depois que ela se casara com um ajudante do marido.

Nogueira é um adolescente que está descobrindo o mundo, se depara com situações desconhecidas, com o mundo da Corte, com o mundo dos adultos e que tem um encontro surpreendente e enigmático com Conceição. A primeira situação desconhecida que Nogueira enfrenta é a

relação extraconjugal do escrívão: este diz certa noite que irá ao teatro, estimulado pela curiosidade, Nogueira pede para ir junto. O silêncio de Meneses, os risos das escravas e a careta de D. Inácia fazem-lhe compreender que há algo de estranho. Nogueira descobre então o adultério de Meneses, que é conhecido e aceito por todos, inclusive pela “santa” Conceição, resignada com a situação. Códigos de poderes e papéis vão se evidenciando para o jovem de várias formas. A distribuição das chaves da casa também é uma novidade: “Tinha três chaves a porta; uma estava com o escrívão, eu levaria a outra, a terceira ficava em casa” (MACHADO, 1983, p.92). A chave de uma casa é um símbolo de poder, um domínio sobre a passagem entre a casa e a rua. A primeira chave pertence ao escrívão, o dono da casa, aquele que possui o domínio da rua. Roberto da Matta, em sua obra “A Casa e a Rua” utiliza a oposição entre a casa e a rua como um instrumento de análise do mundo social. Da Matta diz que “a rua significa basicamente a ação, lugar dos imprevistos, dos acidentes e das paixões” (DA MATTA, 1991), sendo nesse caso o lugar do “teatro”, da traição. A segunda chave estava temporariamente com Nogueira. Com uma função intermediária, o estudante efetua o contato entre os dois mundos, da casa e da rua. A terceira chave ficava na porta, não pertencia a ninguém, era simplesmente da casa. Como uma chave imóvel, sempre na porta, ela é aberta para deixar alguém entrar, não para sair. Delimita, então, a área de trânsito possível para Conceição, definindo dessa maneira seu lugar e sua função, permanecendo sempre na casa e nos cuidados com o lar, aspectos que evidenciam resquícios do sistema patriarcal.

O ponto alto e principal do conto é a conversa entre Nogueira e Conceição. O episódio a que o narrador se refere no início do conto se passa na sala de visitas, na qual Nogueira aguardava para ir à missa do galo. Podemos considerar a sala de visitas como um lugar intermediário entre a casa e a rua. Ocorre nela uma situação de espera em que o tempo transcorrido não é cronológico. Nogueira lia um livro quando chega Conceição. Eles conversam, e o período de espera é um tempo que permite fugir das convenções sociais, um tempo que permite deixar a vida cotidiana de lado e parar de agir. Nogueira encontrava-se envolto numa atmosfera diferente, sugestionada pela luz do candeeiro e pelas aventuras de D’Artagnan. Ao conversar com Conceição, o livro é esquecido. Falam sobre assuntos diversos, é a linguagem que predomina a cena que se passa nessa atmosfera especial. A composição da personagem Nogueira lembra uma citação de Lisboa:

A matéria do conto tchekhoviano pode ser toda construída sobre a reflexão de uma personagem a respeito de um fato que não se concretiza, mas cuja

hipótese dá abertura a um mundo interno que estava submerso sob a rotina do cotidiano. (LISBOA, 2003, p. 4).

Durante a conversa parece haver uma transformação de Conceição, de um simples vulto: “Um rumor que ouvi dentro veio acordar-me da leitura. Eram uns passos no corredor que ia da sala de visitas à de jantar; levantei a cabeça; logo depois vi assomar o vulto de Conceição”. (MACHADO, 1983, p.92,93); passa a ser um corpo e alguém capaz de fazer gestos: “Em seguida, vi-a endireitar a cabeça, cruzar os dedos, e sobre eles pousar o queixo, tendo os cotovelos nos braços da cadeira, tudo sem desviar os grandes olhos despertos”. (Idem, p. 94). Conceição passa também de pessoa resignada, de temperamento moderado, sem extremos, sem grandes lágrimas nem grandes sorrisos, para alguém capaz de rir, sonhar, falar de suas vontades, adquirindo um passado, uma vida. Passa da passividade para a atividade. Ganha sensualidade e todo seu corpo se faz presente: “Conceição ouvia-me com a cabeça reclinada, enfiando os olhos por entre as pálpebras meio cerradas, sem os tirar de mim. De vez em quando passava a língua pelos beijos, para umedecê-los”. (Idem, p.94). Porém, a sensualidade de Conceição se revela na medida em que é percebida por Nogueira, ou seja, a sensualidade é resultante do encontro e da conversa entre os dois.

Contrariando o combinado, é o vizinho quem chama por Nogueira na hora da missa. Uma vez despertado da letargia provocada pelo encontro, Nogueira vai à missa. Porém, mesmo lá, a figura de Conceição lhe aparece em pensamento, diz Nogueira: “Fique isso por conta dos meus dezessete anos”. (Idem, p.99).

Podemos considerar este conto de Machado como um conto moderno, pois, como já dito anteriormente, Machado foi moderno em seu tempo. Introduziu uma nova maneira de escrever, onde a ação é psicológica. Não é possível afirmar com certeza o que realmente aconteceu durante a espera de Nogueira, pois ele mesmo, no início do conto reconhece não entender o que aconteceu. Machado consegue suggestionar também o leitor, pois não há um final concreto e definitivo como no conto “A Cartomante”. O final do conto “Missa do Galo” abre inúmeras possibilidades, é a extrapolação conduzindo para um enigma machadiano. As falsas pistas que vão sendo apresentadas e parcialmente reveladas durante o conto e em seu final, requerem a participação do leitor na construção do texto. Conforme Fábio Lucas “Na verdade, o autor reclama a co-participação do leitor para completar o sentido que ele maneiramente sugere. No encurtamento da distancia entre o emissor e o destinatário da mensagem narrativa, portanto, entre a narrativa e a leitura, é que situamos o traço de modernidade no grande contista”. (LUCAS, 1983, p.117).

Machado, nesse conto, foi moderno também por colocar em discussão assuntos universais, mas cheios de ressonâncias populares: o relacionamento patriarcal da época, os poderes relacionados ao domínio casa / rua. A traição de Meneses quando ia ao “teatro” traz à tona um elemento típico, que, se contextualizado à época, permitia a exploração da mulher pelo homem. Herança do sistema patriarcal pelo qual foi constituída a sociedade brasileira. Gilberto Freire, no livro “Sobrados e Mucambos”, afirma que, ao homem era permitido:

“Todas as liberdades de gozo físico do amor” e que “O padrão duplo de moralidade, característico do sistema patriarcal, dá também ao homem todas as oportunidades de iniciativa, de ação social, de contatos diversos, limitando as oportunidades da mulher ao serviço e às artes domésticas, à parentela, às armas, às velhas, aos escravos. (Freire, 1951, p.307).

Neste conto, Machado não nos mostra uma visão de mundo e sim uma visão fragmentada da realidade. Vejamos o comentário de Nádya Battella Gotlib:

O modo pelo qual o contista Machado representa a realidade traz consigo a sutileza em relação ao não-dito, que abre para as ambigüidades, em que vários sentidos dialogam entre si. Portanto, nos seus contos, paralelamente ao que *acontece*, há sempre o que *parece estar acontecendo*. E disto nunca temos a certeza. Afinal, o que acontece mesmo? Qual é a estória? E como acontece? Ou qual é o enredo? Isso tudo é montado a partir dos gestos, olhares, cochichos e entrelinhas. Transforma-se numa questão para o leitor, que às vezes irá atormentá-lo pelo resto da sua vida... (GOTLIB, 1991, p.78, grifos da autora).

Analisando os dois contos, percebemos que, como grande contista, Machado, tal como os personagens do conto, situa-se entre a tradição do conto de acontecimento e o moderno conto de acontecimentos interiores. Assim, não podemos enquadrar um conto nesta ou naquela categoria. Podemos, sob outros pontos de vista, fazer novas colocações. Pois, como diz Alfredo Bosi:

Quem percorre a narrativa de Machado, que cobre a vida do Rio dos meados ao fim do século XIX, reconhece uma *teia* de relações sociais, quer intra-familiares (na acepção ampla de parentesco, compadrio e agregação), quer de vizinhança, profissão e vida pública entre pares ou entre pessoas situadas em níveis distintos. E o que salta à vista no desenho dessa *teia*? Relações assimétricas compõem a maioria dos enredos machadianos; e levando em conta a dimensão subjetiva da assimetria,

pode-se afirmar que esta se encontra em toda parte e dentro de cada personagem. (Bosi, 1999, p.153).

Este trabalho faz parte de um estudo parcial sobre o Conto e suas origens, o qual continuará em forma de pesquisa científica, através do Programa de Iniciação Científica Voluntário (PICV), da UNIOESTE, sob a orientação da Professora Izabel Cristina Gimenez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado. *Contos*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ASSIS, Machado. *Contos*. São Paulo: Editora Moderna, 1983.

BEVILAQUA, Ceres Helena Ziegler. “*A polifonia como elemento de modernidade no conto de Osman Lins*” – dissertação de mestrado, UFSM, 1192.

FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. São Paulo: Globo, 2001.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. *Os precursores do conto no Brasil*. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 1960.

LIMA, Herman. *Variações sobre o conto*. Rio de Janeiro, Tecnoprint, 1967.

LISBOA, Ana Maria de Mello. “*Caminhos do conto brasileiro*”, artigo, 2003.

MAGALHÃES JUNIOR, R. *A arte do conto*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

O LÉXICO DO ENTRETENIMENTO INFANTIL

Evelin K. Schmidt (PICV/PRPPG - UNIOESTE)
Clarice Nadir von Borstel (Orientadora - UNIOESTE)

RESUMO: Este estudo apresenta-se como uma iniciação à pesquisa científica, tem por objetivo investigar o léxico do entretenimento infantil com base em informação do campo semântico/pragmático. Ao pensar em uma definição para o léxico, segundo as colocações de Basílio (2007), há dificuldades em precisar esse conceito, mas através dos suportes teóricos da estudiosa sobre os elementos morfossintáticos e semânticos, é possível afirmar que o léxico de uma língua é constituído de palavras em enunciados discursivos. A autora afirma que a palavra é uma unidade lingüística muito fácil de reconhecer, mas difícil de definir quanto ao aspecto semântico/pragmático. Nesta apresentação, trata-se da importância que se dá ao estudo do léxico sob o enfoque do neologismo do entretenimento infantil, no contexto escolar, em brincadeiras de roda, com crianças da faixa etária de cinco a oito anos, em uma escola da rede particular, da área urbana, de Marechal Cândido Rondon. Analisam-se os elementos lexicais coletados a partir de narrativas orais do léxico do entretenimento em brincadeiras de roda realizadas em aulas de recreação/lazer, fazendo-se um estudo contrastivo com itens lexicais em dicionários.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico, entretenimento infantil, semântico/pragmático.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, apresenta-se uma análise do léxico do entretenimento infantil, com base em informação do campo semântico/pragmático sob o enfoque do neologismo do entretenimento infantil, no contexto escolar, em brincadeiras de roda, com crianças da faixa etária de cinco a oito anos, de uma escola da rede particular. Analisam-se os elementos lexicais coletados a partir de narrativas orais do léxico do entretenimento em brincadeiras de roda realizadas em aulas de recreação/lazer, fazendo-se um estudo contrastivo com itens lexicais em dicionários.

Basílio em suas colocações, afirma que o léxico de uma língua é constituído de palavras e a palavra, é uma unidade lingüística muito fácil de reconhecer, mas difícil de definir. Segundo a autora, torna-se difícil definir uma palavra na língua falada devido ao problema de falta de pausas depois

de cada palavra pronunciada, então surge a dificuldade em definir onde uma palavra começa e outra termina. Já na língua escrita, esse problema de falta de pausas não acontece e, assim, a autora define palavra como “qualquer seqüência que ocorra entre espaços e/ou sinais de pontuação” (BASÍLIO, 2007, p. 13).

O neologismo, segundo Boulanger, é uma unidade lexical de criação recente, uma nova acepção de uma palavra já existente, ou ainda, uma palavra recentemente que tem origem do sistema lingüístico estrangeiro e aceito na língua francesa (1979, p. 65-66).

Para realização deste estudo sobre os neologismos, foram coletados os elementos lexicais através de uma entrevista informal com os alunos. Antes das entrevistas, os alunos participaram de uma atividade de recreação envolvendo as cantigas e brincadeiras de roda, na qual precisavam fazer um desenho que pudesse representar uma cantiga ou brincadeira de roda favorita e, através desta atividade foi possível perceber que os alunos na faixa de cinco e seis anos gostam de atividades que envolvam as cantigas e brincadeiras de roda e, as crianças com uma faixa etária de sete e oito anos, preferem jogos ou brincadeiras que estimulem a linguagem do corpo e, ou as atividades corporais.

A RECREAÇÃO INFANTIL

Walter Benjamin afirma que sem dúvida brincar significa sempre libertação e, como as crianças vivem rodeadas por um mundo de gigantes, elas criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio (BENJAMIN, 1984, p.64).

Dentro do contexto escolar das crianças de cinco a oito anos, percebemos a necessidade de se desenvolver atividades lúdicas e, duas opções de atividades são as cantigas e brincadeiras de roda.

Para Benjamin (1984), ao brincar as crianças criam para si um pequeno mundo, próprio de suas vivências. Frente a uma realidade às vezes ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através do jogo e das brincadeiras. O jogo e as brincadeiras, por mais bem elaboradas que possam ser não trazem por si só o lúdico, mas são as próprias crianças, durante a brincadeira, que transformam o momento em um momento lúdico, de fantasia e realidades (re)criadas por elas.

Dentre as várias cantigas e brincadeiras de roda, foram utilizadas as seguintes: “Ciranda-cirandinha”, “Dança do pezinho”, “Roda cutia” e a “Casinha”. Nos dicionários referenciados, encontramos os seguintes significados destas expressões lexicais:

Ciranda-cirandinha – (1) Ciranda: s.f., dança e descante popular; (CUNHA, 2000, p. 185).

(2) Ciranda - s.f., dança de roda infantil, de origem portuguesa; cirandinha; dança de roda, adulta, com trovas (FERREIRA, 2001, p. 476).

(3) Ciranda: s.f.: a) Dança infantil, de roda, vinda de Portugal, dançada por adultos e muito em voga no Brasil; b) Samba rural em Parati, Estado do Rio de Janeiro; c) Dança de adultos em São Paulo, em rodas concêntricas: a roda dos homens por dentro e a roda das mulheres por fora; d) Em Pernambuco, é muito conhecida como a *ciranda* de Lia, de Lia de Itamaracá: homens e mulheres de mãos dadas, na praia, nas noites de luar, dançam a *ciranda* ao som das batidas das ondas do mar. (CASCUDO, 2001, p.141)

(1) Cirandinha: s.f., ciranda. (FERREIRA, 2001, p. 476)

(2) Cirandinha: s.f.: Cantiga de roda. (CASCUDO, 2001, p. 142)

Dança do pezinho – (1) Pezinho: s.m., diminutivo de pé; (FERREIRA, 2001, p. 1.521)

Roda-cutia – (1) Roda: s.f., brinquedo infantil que consiste na formação de uma roda de crianças, uma ao lado da outra, em geral de mãos dadas, cantando e movimentando-se em círculo, em rodas de cirandas; (FERREIRA, 2001, p.1.776);

(2) Cutia: s.f. “mamífero dasiproctídeo que habita matas e capoeiras” (FERREIRA, 2001, p.599)

“**Casinha**” – (1) Casinha: s.f. diminutivo casa. (FERREIRA, 2001, p. 420)

Como citado anteriormente, procuramos as definições dadas em dicionários para poder, pois, verificar em que proporção as unidades lexicais utilizadas na nomeação das brincadeiras infantis fornecem-nos elementos para analisar a presença de aspectos semânticos e pragmáticos nas descrições das brincadeiras pelas crianças enquanto língua, cultura e grupo social, considerando-se que o sistema lexical representa e simboliza as experiências vivenciada pelas crianças.

A CENA DE BRINCADEIRAS COM AS CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Pautando-se, nos estudos de Erickson (2001), quando diz que a natureza da sala de aula e o ambiente escolar vêm a ser um cenário para a interação e para a aprendizagem professor/aluno e aluno/aluno, isto pode se dar com atividades de brincadeiras e jogos lúdicos.

Nesta investigação de dados sobre as brincadeiras utilizadas pelos alunos do Colégio Cristo Rei, teve como suporte o método da microetnografia escolar de Erickson (2001) que focaliza o discurso oral, para poder documentar em detalhes o desenrolar dos eventos das atividades de brincadeiras, nas aulas de Educação Física e Recreação para poder

identificar os significados atribuídos a estas brincadeiras utilizadas pelo professor/alunos durante as aulas. No levantamento de dados, usou-se de dois meios primários de coleta: observar e perguntar – entrevistas formais e informais para confirmar as observações e a coleta de dados da pesquisa.

Portanto, a entrevista aconteceu por meio de uma conversa informal entre o aluno e o entrevistador. O entrevistador procurou estabelecer uma conversa em ambiente descontraído para que o aluno pudesse fornecer-lhe as informações de forma espontânea. Com um roteiro de perguntas que serviram como parâmetro para a entrevista: (1) Qual foi a brincadeira que você desenhou? (2) Essa brincadeira que você desenhou é sua brincadeira favorita? (3) Você sabe cantar essa música? Canta um trequinho. (4) Você canta essa música somente na escola ou em casa também? (5) Descreva a brincadeira que você desenhou. (6) Você conhece outro nome para essa brincadeira?

A partir deste roteiro de perguntas, foi possível perceber que a maioria das crianças entrevistadas tem o hábito de brincar com essas letras de músicas e brincadeiras não somente no ambiente escolar, mas como também, em suas casas e, geralmente com algum colega, nas brincadeiras de rua na vizinhança onde mora.

Ao realizarmos a atividade com as crianças, utilizando as cantigas e brincadeiras de roda, coletando os dados pertinentes à pesquisa, e abaixo seguem algumas definições de cantigas e brincadeiras de roda feitas pelos alunos:

Ciranda-cirandinha – “De mãos dadas vamos rodando e cantando” (Entrevista de L., aluna do Jardim I).

Dança do pezinho – “É de dois em dois daí a gente tem que ir colocando o pezinho um do lado do outro” (Entrevista de G., aluno do Pré-Escolar).

Roda cutia – “A gente vai rodando e cantando num círculo de mãos dadas e no final a gente cai no chão” (Entrevista de I., aluna do Jardim II).

Casinha – “Faz um círculo e canta fazendo uma casinha, a lagartixa e uma careta com as mãos” (Entrevista de R., aluna do Jardim I).

A partir destas colocações, analisam-se através de estudos contrastivos as definições dadas e criadas pelas crianças e as definições encontradas no dicionário, observando se há alguma relação entre estas conceituações.

A primeira cantiga sobre a brincadeira de roda foi a “Ciranda-cirandinha”, observa-se que Ferreira define as duas palavras como uma dança de roda infantil, já a aluna L., do Jardim I, conceitua como dança e descreve como é a brincadeira. Podemos perceber que as duas proposições

se completam, pois na primeira, temos o significado e na segunda temos uma descrição de como esta dança infantil acontece de forma real e concreta. Observamos que no dicionário do folclore brasileiro temos a definição de “Ciranda” como uma dança infantil de roda que é popular em muitos lugares do Brasil, como em São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco e, o termo Cirandinha é definido como uma cantiga de roda.

No dicionário temos “Pezinho” definido como o diminutivo de pé, que por sua vez, é definido como uma das extremidades do corpo humano, parte inferior e, o aluno G., aluno do Pré-Escolar afirma que a brincadeira acontece em duplas colocando o pezinho de um lado para o outro. Ao observarmos as definições feitas da brincadeira da “Dança do Pezinho”, percebemos que são diferentes, mas há uma relação entre as duas definições, ambas estão relacionadas à ação da brincadeira, pois para que a brincadeira aconteça é necessário utilizar e posicionar o pé de forma rítmica.

Em “Roda-cutia” temos a palavra “roda” definida por Ferreira como “brinquedo infantil que consiste na formação de uma roda de crianças, uma ao lado da outra, em geral de mãos dadas, cantando e movimentado-se em círculo, em rodas e cirandas” e a palavra “cutia” como um “mamífero dasiproctídeo que habita matas e capoeiras”. A aluna I., do jardim II, descreve os movimentos realizados pelas crianças ao cantarem a cantiga “a gente vai rodando e cantando num círculo de mãos dadas e no final a gente cai no chão”. Percebemos que há relações de similaridade entre as definições encontrada no dicionário e a descrição feita pela aluna.

“Casinha” é classificada como o diminutivo de casa, é definida em geral, como a habitação, o lar ou residência. Na descrição feita pela aluna R., do Jardim I, ela afirma que “faz um círculo e canta fazendo uma casinha, uma lagartixa e uma careta com as mãos”, portanto, é possível observar que as definições são diferentes, mas estão interligadas pelo aspecto semântico da brincadeira e pelo do espaço imaginário criado pela criança ao cantar esta cantiga.

Além das cantigas e brincadeiras propostas, os alunos mencionaram outras que, também, são tradicionais cantigas de roda infantis e, portanto conhecidas no espaço sócio-cultural destas crianças. Ainda, foram citadas pelos alunos: “Brincadeira do elefante colorido”, “Borboletinha” e “Pombinha Branca”.

Elefante colorido – “Tem que falar umas coisas que tem que procurar a cor, por exemplo, roxo aí tem que procurar um brinquedo roxo” (Entrevista de H., Jardim II).

Borboletinha - “A gente faz um círculo e daí a gente fica cantando e rodando” (Entrevista de A., aluno do Pré-Escolar).

Pombinha Branca - “Precisa fazer um círculo ou cada um pra si” (Entrevista de M.M., aluno do Pré-Escolar).

No dicionário temos as definições de “Borboletinha”, “Elefante Colorido” e “Pombinha Branca”:

Borboletinha - é definida como o diminutivo de borboleta, que significa “s.f. designação aos insetos lepidópteros diurnos, cujas antenas são clavadas”. (FERREIRA, 1999, p. 320)

Elefante - é definido como “s.m. mamífero proboscídeo elefanteo, de grande porte [...]” e o termo **colorido** é definido como “adj. que tem cores” (FERREIRA, 1999, p. 504-724)

Pombinha - classifica-se como o diminutivo de pomba, que é definida como “s.f. designação comum a todas as aves columbiformes, columbídeas, de vôo possante, bico coberto de cera na base, e granívoras.” e **branca** - provém do adj branco “da cor de neve, do leite, da cal” (FERREIRA, 1999, p. 328-1.601)

Os itens lexicais do entretenimento infantil, no âmbito da linguagem, convivem muitas vezes de formas diferentes que podem representar o caráter conservador da língua como, também, aqueles elementos que são itens de inovação lingüística. Desta forma, neste estudo observamos que com as definições de dicionários e a descrição do registro utilizado pelas crianças em suas brincadeiras, resgata-se e registra-se também aspectos específicos da linguagem de um grupo de crianças que evidenciam manifestações semânticas e pragmáticas da língua, cultura e do grupo social em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo de caso, sobre o léxico do entretenimento infantil, sobre a análise das definições encontradas no dicionário e as descrições dadas e criadas pelos alunos do Jardim e do Pré-Escolar, do Colégio Cristo Rei, foi possível perceber que estas definições estão interligadas pelos aspectos semânticos e pragmáticos que estas cantigas transmitem a criança quando, esta participa de brincadeiras que envolvem movimentos lúdicos e de atividades recreativas.

Percebemos que estas atividades lúdicas são muito importantes para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social destas crianças, pois as cantigas e brincadeiras de roda são brincadeiras repassadas de geração para geração.

Observamos, também, que neste estudo de iniciação científica, não foi possível encontrar neologismos criados pelas crianças, isso pode ser

explicado pela etnografia escolar e social em que estas crianças estão inseridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASILIO, Margarida. *Teoria lexical*.- 8.ed. São Paulo: Àtica, 2007

BENJAMIN, WALTER. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BOULANDER, Jean-Claude. Néologie et terminologie. *Néologie em Marche*, v. 4, 65-66, 1979.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. - 10.ed. - São Paulo: Editora Global, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*, 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2000.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria I. P.; ASSIS-PETERSON, Ana A. (orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado Aberto, 2001, p. 9-17.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Aurélio Século XXI: o Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. -3. ed. -Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

ANÁLISE DO DICIONÁRIO SOCIOLINGÜÍSTICO PARANAENSE DE FILIPAK (2002)

Evelyn Werner¹

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

RESUMO: Este artigo visa analisar o Dicionário Sociolingüístico Paranaense de Filipak (2002). Para tanto, far-se-á uma breve apresentação do dicionário e em seguida comparar-se-á o mesmo com a pesquisa de campo desenvolvida na UNIOESTE de Marechal Cândido Rondon, no último semestre de 2006 que teve por objetivo observar os principais fatores que influenciam o léxico da nossa língua. Ela esteve ancorada nas cartas de número 11, 81, 86, 87, 92 do Atlas Lingüístico de Vanderci Aguilera (1994), que fazem referência a um caminho que o gado abre no pasto, a uma espiga de milho que não se desenvolve com perfeição, e a três brinquedos (estilingue, pipa e gangorra). Como Filipak também se valeu do Atlas, essas três fontes de pesquisa serão contrastadas. O objetivo desse trabalho é apresentar, a partir dessa comparação entre as duas fontes de pesquisa que tiveram como base o Atlas, alguns equívocos presentes no dicionário, os quais, provavelmente, ocorreram devido a utilização de bibliografia heterogênea e antiquada.

PALAVRAS-CHAVE: lexicologia, sociolingüística, análise lexical.

INTRODUÇÃO

O dicionário Sociolingüístico Paranaense de Filipak (2002) é uma obra ampla e que contou com a ajuda de muitas bibliografias para ser publicado. Percebe-se, no entanto, que as fontes usadas diferem muito entre si, fato que, provavelmente, provocou alguns equívocos no conteúdo do dicionário.

Para compreender melhor essa análise, será feita uma breve apresentação do dicionário, e, em seguida, ele será contrastado com o resultado obtido na pesquisa de campo desenvolvida na UNIOESTE de Marechal Cândido Rondon com 32 acadêmicos e o Atlas Lingüístico do Paraná de Aguilera (1994), pois, assim como o dicionário, a pesquisa também esteve ancorada em algumas cartas do Atlas. São elas as de número 11, 81, 86, 87, 92 e fazem referência a um caminho que o gado abre no pasto, a uma espiga de milho que não se desenvolve com perfeição, e a três brinquedos (estilingue, pipa e gangorra).

APRESENTAÇÃO DO DICIONÁRIO

O Dicionário Sociolingüístico Paranaense (Filipak, 2002) surgiu do desejo do autor de conhecer mais sobre os dialetos existentes no Paraná. Muitos ajudaram a organizar esta obra, a qual somente se completou em trinta anos e foi publicada em 2002. Filipak organizou os dialetos paranaenses a partir das três frentes histórico-culturais que ocuparam e colonizaram o Paraná: o Paraná Tradicional, o Norte do Paraná e o Paraná do Sudoeste e do Oeste.

O Paraná Tradicional é constituído pelo litoral, os três Planaltos e o Vale do Iguaçu, e se caracteriza por migrações portuguesas e migrações paulistas. A atividade econômica desenvolvida neste lugar gira em torno da pesca, do mar, da cana-de-açúcar e das frutas tropicais. O povoamento do Paraná Tradicional ocorreu em três épocas distintas. A primeira ocorreu por meio de migrações de portugueses e paulistas, o segundo com curitibanos e paulistas, os quais se ocuparam com a criação de gado e por último, as terras foram ocupadas por tropeiros (condutores das tropas de gado) estancieiros e fazendeiros que desenvolveram a pecuária e, também, a criação de gado. Os falares regionais do Paraná Tradicional foi grandemente influenciado pelo tropeirismo e imigração européia, pois o tropeirismo foi um ciclo histórico que trouxe ao Paraná um progresso econômico, pecuário, urbano, político, social e sobre tudo lingüístico, por implantar, estratificar e unificar a linguagem e os falares tradicionais nos planaltos.

O Norte do Paraná abrange as macrorregiões (pólos regionais) de Jacarezinho, Londrina, Maringá, Paranavaí e Umuarama, e sua colonização e povoamento iniciou no final do século XIX e encerrou-se em meados do século XX. Neste intervalo de tempo, mais de um milhão de migrantes mineiros, paulistas, ítalo-paulistas, nordestinos, paranaenses, catarinenses e ítalo-teuto-gaúchos (descendentes de italianos de Caxias do Sul e de alemães de Rio Grande do Sul) se estabeleceram nesta região e formaram o terceiro maior pólo regional de café na cidade de Londrina.

Já o Paraná do Sudoeste e do Oeste alcança as cidades Pato Branco - Francisco Beltrão, Cascavel - Toledo - Marechal Cândido Rondon e Cascavel - Foz do Iguaçu. A região sudoeste tinha, a princípio, suas terras ocupadas por posseiros. Em 1940, iniciou-se, em Pato Branco, um período de imigração de ítalo-teuto-gaúchos. Estes colonos compraram as terras dos posseiros além de introduzirem variantes lingüísticas, também introduziram dialetos do italiano na linguagem paranaense.

No oeste, por sua vez, houve uma grande imigração de gaúchos sendo, por isso, que o eixo Cascavel - Foz do Iguaçu apresenta-se influenciado por sua cultura e por suas características lingüísticas.

Antes de dar o significado de um determinado verbete no dicionário, Filipak apresenta a classe gramatical da palavra e a região do Paraná a que ela pertence. Por último, ele põe o número da bibliografia para que o leitor possa saber de qual fonte o conceito foi retirado. Por exemplo: “Abichornado: Sm. (Pr) – 1. – Cheio de bichos. (132-p.7) 2. Fig. – Abatido, acovardado, acobrunhado, aborrecido, desanimado, aniquilado por alguma doença. ‘Apois, seu majó, o seu corné ta muito abichornado, dizia o soldado Limeira, olhando para o Cel. no leito.’ (100-2-p.39) (104-p.14)” (Filipak, 2002, p.29).

Na elaboração do dicionário, Filipak se valeu de 228 bibliografias, das quais, 200 são livros e, 28, revistas. O autor não se ateve a investigar obras apenas de uma determinada época e de apenas um lugar. O autor também não informa em seu dicionário, se todas as fontes apresentam a mesma metodologia e conceitos teóricos.

Dentre as bibliografias utilizadas, consta o **Atlas Lingüístico do Paraná** de Vanderci de Andrade Aguilera, 1994 (n° 153 – 2). Aguilera adotou, para sua pesquisa, a Geografia Lingüística e a Onomasiologia. A Geografia Lingüística tem, em sua fundamentação teórica, a adoção da Onomasiologia, cuja função é desenvolver estudos históricos, sociais, ideológicos e culturais em sua relação com a linguagem, como uma metodologia para estabelecer limites geográficos entre uma expressão e outra. É, através dela, que se pode caracterizar as atividades de uma determinada região e situá-las no tempo. Assim como os estudos da Lexicologia, a Onomasiologia também estuda os costumes, credences, história, ideologias, moradias e ocupações expressadas pelo léxico usado nas interações diárias do falante com o mundo.

Com base no mesmo conceito teórico, e em algumas cartas do Atlas de Aguilera foi desenvolvida, uma pesquisa de campo, na Uniãoeste, no campus de Marechal Cândido Rondon, no último semestre de 2006. As cartas fazem referência a um caminho que se abre no pasto, a uma espiga de milho que não se desenvolve com perfeição, a um brinquedo feito de borracha e uma forquilha, que serve para matar passarinhos, a um brinquedo colorido que fica voando no céu preso a um fio de náilon, e a um brinquedo encontrado nas praças públicas, no qual duas crianças brincam cada uma de um lado e, alternadamente vão subindo e descendo (respectivamente 11, 81, 86, 87 e 92). Para esta pesquisa foram entrevistadas quatro pessoas de cada curso, citado a seguir: Direito (matutino), História (noturno), Geografia (noturno), Administração (noturno), Ed. Física (integral), Agronomia (integral), Zootecnia (integral) e Ciências Contábeis (noturno).

O que diferenciou um pouco da pesquisa feita por Aguilera, foi a metodologia adotada. Enquanto a autora do Atlas pesquisou em 65

localidades do Paraná mediante entrevistas com informantes rurais e que precisavam ter de 30 a 60 anos; ser analfabeto ou semi-alfabetizado; ter nascido na localidade ou ter vivido pelo menos três quartos de sua vida aí; ser filho de família ali radicada; se casado, o cônjuge deveria ser também desta localidade; não ter realizado viagens longas, nem ter feito o serviço militar; ser ou ter sido agricultor, os informantes da pesquisa de campo foram entrevistadas todas no Unioeste de Marechal Cândido Rondon, no qual pessoas de diferentes origens, culturas e classe sociais, convivem entre si, o que caracteriza o nosso estudo como intensivo, são nascidos entre a década de 60 a 80, cursam o ensino superior e, muitos deles, residiram em vários lugares. Não se levou em consideração, quando se escolheu os informantes, o tempo que residiram nesses lugares.

Embora existam pequenas divergências, o resultado da pesquisa de campo não foi muito diferente. Notou-se, apenas, uma leve transformação no léxico português durante estes 12 anos que separam a pesquisa de campo, da feita por Aguilera, pois algumas palavras novas surgiram (lançados, pega-pombo, sobe-desce) e outras não foram mencionadas pelos informantes da pesquisa de campo (pinhé, monjolinho, papavento).

O DICIONÁRIO X A PESQUISA DE CAMPO E O ATLAS

Os dados que o dicionário apresenta mostram várias incoerências se contrastado com os obtidos na comparação da Pesquisa de campo com o Atlas. Na carta 11 (direcionada especificamente aos alunos do curso de zootecnia), os alunos entrevistados na pesquisa de campo mostraram conhecer três nomes para o caminho que o gado abre no pasto: “carreador”, “pinguela” e “trilha”. O Atlas, além destas, menciona ainda “Trilhagem”, “Valo”, “Valeta”, “Rastro”, “Estrada” e “Caminho”. Já Filipak só define “carreador”, “Trilho” e “Pinguela” termos citados pelos informantes da pesquisa de campo.

A carta 81 (específica para o curso de agronomia) do Atlas Lingüístico Paranaense de Aguilera (1994), que se refere a uma espiga de milho falhada, registra as seguintes denominações: “Chocho”, “Galo”, “Mal granado”, “Dente de velho”, “Espigueta”, “Refugio”, “Ingrim”, “Ralo”, “Restolho”, “Frango” e “Falhada”. Os informantes da pesquisa mostraram conhecer apenas “espigueta”, “refugio” e “restolho”. No dicionário, só “restolho”, sul do Paraná (S - PR), e “ingrim”, norte do Paraná (N - PR), apresentam o mesmo significado. “Galo” (paranismo, expressão conhecido em todo o território paranaense - PR) é definido pelo dicionário como “um pequeno inchaço na cabeça”, e “Falhada” é uma vaca, ovelha ou porca que não dá cria. “Ralo” é conceituado como sendo a parte mais grossa da

farinha de trigo. “Chocho”, segundo o dicionário, é uma expressão proveniente do Norte do Paraná que significa falhar a semente, não granar, falando-se do café, café chocho, sem grão e “Refugo” (Campos Gerais - CG) é definido como gado magro da Europa que não é vendido. As demais designações não aparecem no dicionário.

Na carta 86 (arma infantil), “bodoque” e “funda” conferem com o dicionário que também classifica o primeiro como paranismos e o segundo, como uma expressão proveniente da frente sulista. Filipak usou o Atlas de Aguilera para definir estes verbetes em seu dicionário. A “cetra/setra” é mencionada no Atlas e na pesquisa como expressão proveniente do Paraná Tradicional, porém, no dicionário, aparece como paranismo. “Pega-pombo” e “lançados” apenas são mencionados por informantes da pesquisa de campo. “Baladeira” e “Atiradeira” não foram mencionadas na pesquisa, mas aparecem no Atlas e no dicionário. O último termo anteriormente mencionado é proveniente de Assis Chateaubriand e “baladeira” de Faxinal, porém esta, como também “estilingue” (PR), não apresenta bibliografia o que torna impossível saber de onde que a definição para esses verbetes foi retirada.

“Pipa” e “papagaio” (carta 87) são as expressões mais conhecidas de acordo com as três fontes de pesquisa (Atlas, dicionário e pesquisa de campo), e “raia” é um termo proveniente do Paraná Tradicional. “Pandorga” é classificado pelo dicionário e pelo Atlas como sendo da Frente sulista, porém, na pesquisa de campo, tanto informantes do Oeste como do Paraná tradicional, fizeram uso desta expressão. “Balão”, expressão mencionada na pesquisa de campo, só aparece no Atlas nas notas explicativas: “42 (inf. A): respondeu com certa hesitação: ‘balão’. Na repregunta confirma o mesmo nome, mas sem convicção” (Aguilera 1994 p, 196), o mesmo ocorre várias vezes nas notas com o termo balão, já no dicionário, este termo não é encontrado. “Rabo-de-galo” e “gaivota”, embora apareçam no dicionário, não apresentam o mesmo significado. Já “papavento” só não aparece na pesquisa de campo.

Em relação ao termo “balanço” da carta 92, o Atlas, o Dicionário e a pesquisa de campo coincidem. Todas as fontes afirmam ser uma expressão conhecida em todas as regiões do Paraná. “Gangorra” aparece como uma expressão proveniente do norte do Paraná no dicionário e no Atlas, porém na pesquisa, ela foi mencionada tanto quanto “balanço”. “Sobe – desce” só é mencionado na pesquisa de campo e “pinhé” e “monjolinho” apenas pelo Atlas (o dicionário apresenta estes nomes, porém com outros significados).

O “Dicionário Sociolingüístico Paranaense” de Filipak (2002) apresenta mais algumas outras contradições. Como exemplo, podemos citar o verbo no qual o autor define “restolho”. Os sinônimos para esta

designação são diversos: “Espiga falhada (PR), Frango (CG, Mato Grosso do Sul, PLM, SZO), Galo (Lapa PR), Mal Granada (IBT, Cianorte PR) dente de velha (AON)” (Filipak, 2002 p.313), porém se conferirmos estes sinônimos nos verbetes apresentados no mesmo dicionário, perceberemos o deslize por parte do autor quando dá a definição de “Galo”, pois afirmar que esta expressão significa apenas ter “um pequeno inchaço na cabeça resultante de alguma contusão” (Filipak, 2002 p.189). Neste caso, não existe uma coerência no dicionário, pois no verbete não constam os múltiplos significados deste termo, o que pode dificultar o trabalho das pessoas que irão utilizar esta obra como fonte de pesquisa.

Estes equívocos ocorrem com muita frequência neste dicionário, o que pode ser explicado quando analisamos as fontes utilizadas pelo autor na elaboração do mesmo. Ele se vale de obras bem variadas, e obviamente, de muitos autores cujas pesquisas já foram desenvolvidas há algum tempo. Como o léxico de uma língua se modifica rapidamente através do contato que existe entre os povos de diversos lugares e que apresentam os mais variados costumes, o autor deveria ter se pautado mais nas pesquisas atuais. Dentre as bibliografias, constam obras publicadas em 1924, cito como exemplo a bibliografia de *Silva, José Julio Cleto da. Gíria Cabocla do Sul do Paraná. Compilação de Josaphat Porto Lona. União da Vitória, 1924.*

No Dicionário Sociolingüístico Paranaense de Filipak encontram-se, também, algumas contradições na classificação do verbete em relação à fonte bibliográfica. A análise mostra que isto provavelmente ocorreu por Filipak ter usado para cada definição várias bibliografias, sendo elas diferentes em cada verbete. Como exemplo, cito o Atlas que já foi brevemente analisado neste artigo. Aguilera registra no Atlas para a carta de número 87, que se refere ao brinquedo colorido que fica voando no céu, preso a um fio de náilon, os termos: “papagaio”, “pipa”, “papavento”, “pandorga”, “raia” e “balão” (este último, apenas nas notas explicativas), no dicionário os mesmos termos são definidos ora com o Atlas e ora com outras bibliografias. Alguns termos, também estão postos no dicionário sem fonte bibliográfica. Como exemplo, serão mencionados os verbetes postos no dicionário referentes a esta carta:

“Pipa → SF (PR) 1- Barrica, tonel de madeira especial, variando de capacidade para comportar e guardar vinho nas cantinas. 2- (S-PR) Papagaio ou pandorga de papel, brinquedo de meninos”. “93 – p. 706. Mea, Guisepe. Dicionário Italiano – Português. Porto: Porto, 1980”(FILIPAK, 2002 p. 287);

“Papagaio → Sm (PR) 1 - Ave da família dos psitacédeos. No Paraná são conhecidas diversas espécies: araguaí, baitaca, maracanã, maritaca, tratados com a designação carinhosa de Louro e rico. 2- (PR) Brinquedo

infantil que consiste numa armação de varetas finas, coberta de papel, e que por meio de uma linha se empina, mantendo-se no ar. Sin: pandorga, pipa e raia. 3- Urinol, penico masculino de formato espacial, apropriado ao uso nos hospitais. “→ 1 – 153 - p 128 → Aguilera, Vanderci de Andrade. Atlas Lingüístico do Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 1996. 2) 71. p. 1259. Holanda Ferreira, Aurélio Buarque de. Novo dicionário da língua portuguesa. 2 ed.11 impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 153 – 2 – p. 196. Aguilera, Vanderci de Andrade. Atlas Lingüístico do Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 1996” (FILIPAK, 2002 p. 267);

“Raia → 1) Concha ou trilhos paralelos, onde correm os animais nas corridas de cavalos. 2) (lit PR) O mesmo que papagaio, papavento, pandorga e pipa. 1) 132 – 2 - p. 49. Silva, José Julio Cleto da. Gíria Cabocla do Sul do Paraná. Compilação de Josaphat Porto Lona. União da Vitória, 1924. 2) 153 - 2 – p. 196. Aguilera, Vanderci de Andrade. Atlas Lingüístico do Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 1996” (FILIPAK, 2002 p. 308);

“Rabo de galo: (PR) Nuvem prenunciadora de chuva” (Filipak, 2002 p.307), sem referência;

“Gaivota SF (Lit PR). 1) Designação comum das aves caradruiformes da família dos larídeos. 2) Fig. (PNG) Comerciante autônomo que compra o peixe pescador (na canoa) por um preço aviltado e o revende ao consumidor por um preço elevado. O termo gaivota aplicado ao comerciante deve-se ao fato de a gaivota costumar roubar peixe na canoa. 3) Pessoa que trabalha no mercado de Paranaguá com comércio de pescado. Compra do pescador e revende ao consumidor. 1) 71 p 826. Holanda Ferreira, Aurélio Buarque de. Novo dicionário da língua portuguesa. 2 ed.11 impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. Sin: 153 – 2 – p. 196. Aguilera, Vanderci de Andrade. Atlas Lingüístico do Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 1996. 2) 77 – p. 130. kraemer, Marília de Carvalho. Malhas da pobreza: exploração de trabalho de pescadores artesanais na Baía de Paranguá. Curitiba: Litero Técnica, 1985” (FILIPAK, 2002 p. 187);

“Pandorga → SF (S-PR). Pipa, papagaio de papel” (FILIPAK, 2002 p. 265).

Embora existam estas falhas no dicionário, ele não deixa de ser importante. Alguns verbetes também são muito bem definidos, como é o caso de “setra”:

“Setra → PR. Estilingue feito de duas tiras de elástico de borracha de câmaras de ar, amarradas numa ponta a uma forquilha, e na outra ligadas a uma lonquinha, chamada peia, que recebe um projétil, uma pedrinha ou um pelote que, com retesamento dos elásticos da borracha. É lançado contra o alvo. A setra é um instrumento de caça de passarinhos e pequenos animais. (2) Setra (PR), Atiradeira (RJ), Baladeira (N. RR e NE PR), Bodoque (AL), Baleeira (PB), Bodoque ou beca (BA), Bodoque ou funda

(RS) Peteca (PE)”. “(1) 140 I p. 25. TONIOLO, Ennio José I. VOCABULÁRIO DO TIBAGI, Fundação da Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana, PR, 1981. 2. 153. 4. p. 90. Alvar, Julio e Janine. Vocabulário in: Guaraqueçaba, mar e mato. Curitiba: UFPR, 1979. v 1. 2) 182 p 25. Tourinho, Luiz Carlos Pereira. Toiro passante III. Curitiba: Rocha, 1990” (FILIPAK, 2002 p. 329).

Os usuários desta obra poderão aprender muito com ela. Além de alguns verbetes terem uma boa descrição sobre o termo a que se refere, o autor faz uma boa introdução histórica sobre o povoamento do Paraná, mostra o quanto que os costumes, a vivência e a cultura colaboram para a formação do léxico de uma língua e dá uma boa definição sobre a sociolingüística. Os verbetes também ajudam ao leitor a descobrir muitas palavras novas e a ampliar seu vocabulário. Percebe-se, ao longo desta obra em alguns verbetes, que vários termos possuem múltiplos significados como o caso de “pinhé”:

“Pinhé: Sm (S- Pr) 1- Amentilho masculino de primeiro macho, vulgarmente conhecido como banana de pinheiro: “O pinheiro era macho, estava cheio de pinhês, os pintos de pinheiro, como diziam os pias pançudos”. 2- Forma aferética de carapinhé, uma espécie de gavião paranaense de porte médio, de dorso preto e de asas e cauda branco-acinzentado, que vive no meio das manadas e se alimenta de bernes e carrapatos do gado. Seu grito onomatopaico lhe confere o nome de pinhé. Em São Paulo é conhecido como Carapinhé: “O pinhé encima da vaca fumaça catava os carrapatos da mesma”. 3- (PR) Pênis, pimba, piroca, membro vil masculino. 4- O Gavião-pinhé é o comedor da berne do gado. Vive nas invernações”. “1-82 – II p.30 → Lopes, José Carlos Veiga. As aves do céu têm ninhos: Lítero – Técnica, 1977. 2 – 82 I → Glosário in sapecada. Curitiba: Requião, 1972. 3- 153 – 2 – p 124 → Aguilera, Vanderci de Andrade. Atlas Lingüístico do Paraná. Universidade Estadual de Londrina, 1996” (FILIPAK, 2002 p. 285).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Filipak é de grande valia para nós paranaenses. Estudos sobre o léxico no Paraná são muito raros, e, por isso, toda e qualquer iniciativa é importante, pois se sabe que o Paraná é um estado que apresenta uma linguagem heterogênea, por causa das diversas culturas, credences, das atividades econômicas desenvolvidas, etnias e as condições sociais de um determinado grupo, como o autor aborda na introdução do dicionário. É lamentável que o mesmo apresente alguns equívocos, mas, também, não podemos ser tão ingênuos ao ponto de apenas criticarmos, pois sabemos que elaborar uma obra dessas não é uma tarefa fácil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Atlas Lingüístico do Paraná*. Curitiba, cartas 11, 81, 86 87 e 96 p. 44 e 45, 184 e 185, 194-197, 206 e 207, 1994.

BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. *A Geografia Lingüística no Brasil*. Ática, p.25-39, 1991.

FILIPAK, Francisco. *Dicionário Sociolingüístico Paranaense*. Curitiba: 2002.

PIETROFORTE; LOPES *Semântica Lexical*. In Introdução à Lingüística II. São Paulo: Contexto, 2003, p. 111 – 136.

NOTAS

¹ Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida durante a vigência da bolsa de iniciação científica, PRPPG – UNIOESTE, e foi coordenado pela professora orientadora e pesquisadora no projeto de pesquisa O Cenário dos pescadores em Guaíra: Reitoria, Memória e Linguagem protocolada na PRPPG sob o número 017965/2006, Márcia Sipavícius Seide, coordenado pela professora doutora Clarice Nadir Von Borstel.

POESIA E IMAGENS SIMBÓLICAS EM ALICE RUIZ: uma leitura de *Navalhanaliga*

Ezequiel Carlos Correia (PIBIC/CNPq/UNIOESTE)

Antonio Donizeti da Cruz (Orientador)

RESUMO: O presente trabalho visa analisar a obra *NavalhanaLiga*, de Alice Ruiz, a partir das imagens e símbolos presentes na obra da autora, que mostra uma estética marcada pelo teor de modernidade e orientalização (haikais). Para a realização deste trabalho busca-se o embasamento teórico em autores como Gaston Bachelard, Gilbert Durand, Octavio Paz, Asataro Miyamori e Walter Benjamin.

PALAVRAS-CHAVE: *poesia, imagens simbólicas, Alice Ruiz.*

Para Gilbert Durand, há dois tipos de signos: arbitrários e alegóricos; o primeiro é utilizado para representar algo concreto e simples, como por exemplo uma placa de sinalização, uma placa com um triângulo de cabeça pra baixo, a qual no instante em que “batemos o olho” se traduz em nossa mente como “dê a preferência”; o segundo é “tradução concreta de uma idéia difícil de compreender ou de exprimir de uma maneira simples”, como exemplo temos a “balança” representando a “justiça”. O símbolo por sua vez é uma “representação que faz aparecer um sentido secreto, (é a epifania de um mistério)” (1995, p. 12). Ainda no dizer de Gilbert Durand:

qualquer símbolo autêntico possui três dimensões concretas: é simultaneamente <<cósmico>> (isto é, recolhe às mãos cheias a sua figuração no mundo bem visível que nos rodeia), <<onírico>> (isto é, enraíza-se nas recordações, nos gestos que emergem nos nossos sonhos e constituem como bem demonstrou Freud, a massa muito concreta da nossa biografia mais íntima) e, finalmente, <<poética>>, isto é, o símbolo apela igualmente à linguagem, e à linguagem que brota, logo, mais concreta. (1995, p. 12)

Desta forma, enquanto que os signos arbitrários são limitados e os alegóricos finitos, os símbolos são infinitamente abertos. Como exemplo disso o “fogo”, que pode tanto representar o “fogo purificador” quanto o “fogo infernal”, ou ainda o “fogo sexual”.

O título *Navalhanaliga* da obra de Alice Ruiz é um outro exemplo de símbolo. Navalha e cinta-liga, uma combinação que pode representar

uma gama de abstrações como o “feminismo”, o “erótico”, etc. Porém, apesar de Alice Ruiz preocupar-se com a posição social da mulher, não é o feminismo que ela simboliza com estes dois objetos.

No poema “se eu fizer poesia”, Alice Ruiz utiliza-se do símbolo “pão” para dar ênfase em “miséria”, relacionando os dois significantes a um único significado.

se eu fizer poesia
com tua miséria
ainda te falta pão
pra mim não

Nos episódios bíblicos, o “pão” é mostrado tanto como alimento para o corpo – (quando Deus faz chover pão para seu povo que estava faminto, povo o qual Moisés foi resgatar no Egito; este episódio passou-se durante o retorno a Israel, após a famosa travessia do mar em que Deus destrói o exército que perseguia o seu povo), (*Êxodo*, 16), –, quanto para a alma (episódio da Santa Ceia em que Cristo e os apóstolos tomam vinho e comem pão, quando Cristo pede aos apóstolos que celebrassem a Santa Ceia em sua memória). Desta forma, o eu-lírico fala não só da miséria em si, mas também da miséria espiritual graças à simbologia que o “pão” traz consigo.

Segundo Mircea Eliade:

A imaginação imita modelos exemplares – as Imagens – reproduzindo-os, reatualizando-os, repetindo-os infinitamente. Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade, pois as Imagens têm o poder e a missão de *mostrar* tudo o que permanece refratário ao conceito. Isso explica a desgraça e a ruína do homem a quem ‘falta imaginação’: ele é cortado da realidade profunda da vida e de sua própria alma. (1996, p. 16)

Sendo assim, para que possamos entender o mundo é necessário que tenhamos a capacidade de imaginar. Para compreender os signos e símbolos é preciso que tenhamos conhecimento de mundo, que façamos relações e inferências e acima de tudo que imaginemos.

De acordo com Bachelard: “o devaneio poético escrito, conduzindo até dar a página literária, vai, ao contrário, ser para nós um devaneio transmissível, um devaneio inspirador, vale dizer, uma inspiração na medida dos nossos talentos de leitores.” (2001, p. 7).

Quando lemos um poema temos a possibilidade de sonhar, de devanear com as imagens poéticas vistas e postas no papel pelo poeta. Porém, sonhar estas imagens que dormem em forma de linguagem vai depender da nossa capacidade de devanear e da linguagem. A nossa

capacidade de imaginar, às vezes, poderá mesclar realidade e irrealidade. Exemplo disso é quando caímos no universo imaginário do poeta e somos “tomados” por seqüências simultâneas de imagens ao ponto de vivenciar tão intensivamente o devaneio do poeta que ficamos com dúvidas se estamos recordando algo acontecido de fato ou se estamos apenas vivenciando o devaneio de um outro.

O poema “tosse” é um exemplo de como as imagens que já possuímos em mente, graças às informações às quais temos acesso diariamente e à nossa observação e conhecimento de mundo, se confronta e mescla com as imagens sobre a destruição do planeta Terra que o poema lança em nossas mentes.

tosse
tosse
o jardineiro
em cima
da foice

a terra
por
osmose
empalidece

tuberculose

Neste poema, Alice Ruiz utiliza de vários símbolos para representar o que acontece no mundo atualmente: a “foice” instrumento não só de um jardineiro ou de um agricultor, mas também da “morte” simboliza nosso ato destrutivo que está acabando com a nossa casa, simbolizada por “terra”. Nosso consumismo excessivo mostra que não estamos dando tempo para a “terra” se recuperar. A “osmose”, portanto, neste caso, representa esta capacidade de recuperação. Ainda neste poema pode-se notar também o forte teor da modernidade defendida por Benjamin:

Baudelaire rotulou, de seu jeito, o ‘herói’ como verdadeiro objeto da Modernidade. Um herói que se destaque entre uma multidão doentia, que trague a poeira das fábricas, inspire partículas de algodão, que se deixe penetrar pelo alvaiade, pelo mercúrio e todos os venenos usados na fabricação de obras-primas... Essa multidão se consome pelas maravilhas, as quais, não obstante, a Terra lhe deve. Sente borbulhar em suas veias um sangue púrpura e lança um olhar demorado e carregado de tristeza à luz do sol e às sombras dos grandes parques. (BENJAMIN, 1989, p. 73).

Para Benjamin, portanto, a modernidade está na fragmentação do homem moderno, nas múltiplas facetas que o herói moderno possui, até mesmo aquela de poluidor do meio-ambiente, como vemos no poema acima.

Segundo Octavio Paz, existem várias teorias sobre o surgimento da modernidade: alguns pensam que ela iniciou-se com o Renascimento; a Reforma e o descobrimento das Américas; outros imaginam que começou com os Estados Nacionais; a instituição bancária, o nascimento do capitalismo mercantil e o surgimento da burguesia (1982, p. 34).

Porém, pode-se inferir, baseando-se na teoria de Gilbert Durand, que é com o surgimento dessa “modernidade” que a imagem simbólica vai perder seu valor e função:

o ocidente sempre opôs aos três critérios precedentes elementos pedagógicos violentamente antagônicos: à presença epifânica da transcendência as Igrejas irão opor dogmas e clericalismos; ao “pensamento indireto” os pragmatismos irão opor o pensamento direto, o <<conceito >> quando não é <<preceito>> e, finalmente, face à imaginação compreensiva, <<mestra do erro e da falsidade >>, a ciência levantará longas sucessões de <<fatos >> da explicação positivista. De certo modo, estes <<três estados>> da explicação positivista são os três estados da extinção simbólica. (DURAND, 1995, p. 20)

Isso quer dizer que a influência do ocidente vai levar refutação da função essencial da imagem simbólica. Durand afirma que “mesmo nas suas revoltas românticas e impressionistas contra esta condição desvalorizada, a imagem e o seu artista nunca irão atingir, nos tempos modernos, o poder de significação plena que possuem nas sociedades iconófilas, na Bizâncio macedônia como na China dos Song.” (1995, p. 23).

Sendo assim, é comum que poetas voltem seus olhares para outras formas de fazer poético, como faz Ruiz no caso da prática dos modelos de poemas japoneses: *tanka*, *haikais* e *rengas*.

O haikai é constituído por apenas 3 versos de 5, 7, 5 sílabas respectivamente, ou seja, 17 sílabas. No entanto, em línguas ocidentais, o critério das divisões de sílabas, tanto para os haikais, rengas, e tankas, não são estritamente seguidos, podendo então conter menos ou mais sílabas, o critério base então se restringe ao número de versos, mantidos em todas as línguas nas quais estas formas de poemas são compostos, exceto o caso do renga, que da forma original do tanka, evolui para a forma do haikai, diferenciando deste último, no entanto, pelo encadeamento que não é característica do haikai.

Nos haikais tradicionais, especialmente os produzidos com base na escola de Bashô, as temáticas do haikais estão voltadas principalmente para a contemplação da natureza, na descrição, melhor ainda, na insinuação de uma cena ou fenômeno natural, sempre fazendo referência à alguma estação do ano; a subjetividade e a complexidade das pessoas então são considerados temas de menor valor.

Comparando os haikais abaixo, nota-se que:

ao ramo	pombos que voam
a folha caída volta	ou palmas que me chamam
inquieta borboleta	pombos que voam
(MORITAKE, 1932, p.29)	(RUIZ, 1982)

Moritake sugere uma cena ao leitor, assim como também faz Ruiz. Porém o eu-lírico, no segundo poema, indaga-se sobre o que escuta (pombos ou palmas), e desta forma deixa transparecer sua subjetividade, ato o qual era mal visto pelos haicaísta da escola de Bashô. No entanto, para o haikai “moderno” a única regra que prevalece é a que o poema deva conter três versos. O preconceito que antes existia com as temáticas da natureza humana, desfaz-se totalmente com a popularidade do hai-kai conquistada em todo o mundo, tanto é verdade que, em 1992, Alice Ruiz recebeu da comunidade nipo-brasileira de Curitiba (PR), o título de *haijin* (haicaísta) e o nome de *Yuuka* que significa “beleza floral que excede” ou “doce imensidão da flor” pela sua contribuição ao haikai.

A respeito da poesia de Alice Ruiz, Marilda Binder Samways, em *Introdução à literatura paranaense*, faz a seguinte afirmação:

Alice Ruiz possui uma poesia contundente e renovadora tanto nos aspectos temáticos como nos formais, principalmente nos formais, pois ela aproveita a lição das vanguardas e desestrutura o verso tradicional, construindo suas idéias a partir da fragmentação do homem moderno. Talvez a mais importante preocupação de Alice seja com a posição humana e social da mulher, vista sob diferentes ângulos: o erótico, o amoroso, o lírico, a maternidade, o ser que se sente marginal no processo econômico e que busca realçar sua posição, descobrindo novos valores e exigindo a transformação dos esquemas sociais convencionais dominados pelo homem. Não que a poesia de Alice Ruiz seja predominantemente indagadora desses problemas, mas eles aparecem como resultado das próprias posturas assumidas pela artista. (SAMWAYS, 1988, p. 131)

Pela linguagem esteticamente elaborada e pelo alto grau de concentração verbal, constata-se que a poesia de Alice Ruiz apresenta um fazer poético voltado às reflexões acerca da metalinguagem, além, é claro,

de ser uma poesia direta e inovadora, principalmente nos aspectos visuais, pois Ruiz desestrutura o verso tradicional, a partir do modelo das vanguardas, e constrói, muitas vezes, seus poemas a partir da idéia de fragmentação do homem moderno.

Na poesia de Alice Ruiz, o fazer poético e as imagens simbólicas estão, em grande teor, ligados aos devaneios do homem moderno fragmentado e às suas preocupações. A contemplação da natureza humana e a natureza em si e o olhar voltado para o oriente estão presentes na obra da autora em formas escolhidas como os haikais, tankas e rengas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins fontes, 2001a.

BENJAMIM, Walter. *Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1989 (olhos escolhidos vol. 3).

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1995.

ELIADE. Mircea. *Imagens e Símbolos*. Martins Fontes. São Paulo, 1996.

MIAMORI, Asatory. *An Anthology of Haiku Ancient and Modern*. Trad. Asataro Miyamori. Chugai Printing. 1932.

PAZ, Octavio. *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Trad. Moacir Werneck de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

RUIZ, Alice. *Navalhanaliga*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1982.

SAMWAYZ, Marilda Binder. *Introdução à literatura paranaense*. Curitiba: HDV, 1988.

A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Franciele Daiane Storch Ruver¹

RESUMO: A relação do indivíduo como falante e a sociedade, é algo que instiga e nos leva a realizar estudos acerca do assunto. É a partir da interação entre culturas, meio social, língua e indivíduo que decorre a linguagem e sua construção. Desde o nascimento as pessoas sofrem influência do meio social em que estão inseridas, e essa influência interfere na construção e desenvolvimento lingüístico do indivíduo. Com isso um novo ramo da lingüística vem se consolidando, desenvolvendo estudos que buscam observar aspectos como variações lingüísticas que decorrem dessa influência do meio no desenvolvimento da linguagem. A Sociolingüística explica como a necessidade de interação e se fazer entender, faz com que o indivíduo fuja das normas padrões para se comunicar. De acordo com esses pressupostos, este trabalho visa discutir como isso acontece e como o social e cultural tem influência direta no indivíduo e no ato de fala.

PALAVRAS-CHAVE: Língua, comunicação, sociedade.

INTRODUÇÃO

A Sociolingüística é um ramo da Lingüística que cada vez mais vêm crescendo em números de estudos e pesquisas, ela é responsável pela pesquisa que observa os fatores externos ao falante que intervêm na sua fala e no seu modo de falar, ou seja, de acordo com o lugar geográfico de onde o falante provém, do seu estado de espírito, das pessoas ao seu redor, é que se determinará como ocorrerá sua fala.

Vários autores definem e caracterizam a Sociolingüística, como ela acontece e se desenrola, interferindo de maneira direta na forma de falar e se comunicar do indivíduo. Este trabalho visa explicar, segundo estudiosos, como esse processo ocorre, e como o ser é parte integrante deste processo, portanto, primeiramente será feito um esboço de autores e estudiosos que definem e exemplificam a Sociolingüística, para que se possa, em seguida, discutir o assunto.

A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO SOCIAL

Segundo Dino Preti, a Sociolingüística é um ramo da Lingüística que dá uma nova esperança para os estudos referentes à língua, já que, o

meio social e o próprio indivíduo falante estão sendo deixados de lado nas pesquisas lingüísticas, e estes, segundo o autor, são essenciais para que a pesquisa lingüística tenha o efeito e resultado esperado.

(...) essa nova inclinação de estudos procura associar as conquistas das Ciências Sociais e as da Lingüística, examinando as relações entre a linguagem e a condição social do falante, considerado como parte de uma comunidade. São assim versados temas tais como a variação lingüística de fundo sociocultural, o bilingüismo, a língua das minorias, a implantação de um padrão lingüístico, etc. A Sociolingüística representa nos dias que correm um forte sopro de vida numa disciplina que ameaça esterilizar-se por excessivo distanciamento do homem social como fator da linguagem. (...) A língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. É através dela que a realidade se transforma em signos, pela associação de significantes sonoros a significantes arbitrários, com os quais se processa a comunicação lingüística. Não devemos, porém, cometer o erro de condicionar diferentemente a língua aos fatores culturais ou raciais, embora se reconheça que pode haver uma ligação entre eles, em especial no que se refere ao vocabulário de uma língua. (...) (PRETI, 1977)

Leonor Scliar Cabral, também propõe, assim como Preti, que os fatores externos à língua são essenciais, e interferem tanto na sua elaboração, quanto no seu aspecto final de apresentação. Ambos os autores defendem posições semelhantes, as de que os fatores culturais e referentes ao indivíduo falante, contribuem e, influenciam diretamente na elaboração e desenvolvimento de uma língua. Para Scliar (1977) a Sociolingüística, ocupa-se em representar o produto da interação lingüística e os problemas decorrentes desta. Além, também, de observar como ocorrem mudanças lingüísticas e sua relação com as diversidades culturais, as condições nas quais se utilizam variedades e/ou línguas, e as atitudes dos membros da comunidade referente a esse uso.

Toda língua em geral, se constitui de fatores internos e externos do indivíduo falante, fatores estes que se inter-relacionam, ou seja, o sujeito social é parte integrante da sociedade, e esta por sua vez, é integrante do sujeito social, tanto um quanto o outro se desenvolvem e se constituem um a partir do outro, sociedade, sujeito e língua, não se distanciam, sendo um parte integrante do outro, e também parte necessária do outro.

Este estudo propõe a relação entre linguagem e sociedade, já que é desta relação que surge a linguagem do indivíduo; de acordo com suas vivências, contatos com outras pessoas, do seu ou de outro grupo social, etc., é da interação social que os indivíduos formam sua forma de comunicação e linguagem. Sendo assim, é a partir da interação entre

culturas, meio social, língua e indivíduo que decorre a linguagem e sua construção. Indivíduo, sociedade e linguagem caminham juntos, um interferindo na formação do outro. O estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social.

A concepção de língua como instrumento de comunicação social, é algo considerado recente. Todas as variedades lingüísticas obedecem a uma estrutura e são adequadas às necessidades do indivíduo falante, seja em sistemas ou, em subsistemas. Apesar da língua padrão continuar sendo vista como a mais prestigiosa, ela não impede o surgimento e até a fortificação de outras modalidades, as quais são chamadas de variantes. Segundo Celso Cunha (CUNHA, 1999) a força da conservação está sempre contra-regrando a força da inovação, e isto garante a superior unidade de um idioma como o português. Como num conjunto, podemos afirmar que, as variantes, não são consideradas como erro e devem ser levadas em consideração pelo professor em sala de aula, para que o aluno possa ter um contato mais facilitado com a norma culta da língua, ou seja, a bagagem lingüística (linguagem coloquial) carregada pelo aluno é de grande importância para que, a partir dela, se possa trabalhar a linguagem formal.

A língua varia constantemente, não está pronta e acabada, fechada, a não ser que esteja morta. Ela se transforma em relação ao meio social, ao passar dos tempos, e em relação ao espaço geográfico, onde estão inseridas as comunidades e, por isso, está sempre em mutação.

A forma como falamos, hoje, não é a mesma de alguns séculos atrás, nem será igual a língua falada daqui a algumas décadas. Tomemos por exemplo o trecho de um texto de Franklin Cascaes, retirado do livro *Língua Portuguesa e Literatura* (LINS et alli, 2006), utilizado no 1º ano do Ensino Médio no Colégio Senador Atilio Fontana, no ano de 2007, na cidade de Toledo:

"(...) -Sô Diolindo, vancê me adescurpe, mági eu quero pidi licença sua e da sua muié, pra môde dá o mô parece neste causo. (...) A duença desta criança é empreamento e isto não é duença pra dotóri da cidade cura. Só se cura cãs palavra que o Nosso Sinhôri insinó quando ando aqui pela terra. (p. 158) (...)".

Esse trecho do texto de Franklin Cascaes apresenta o registro de uma variedade lingüística própria do maior grupo colonizador europeu da Ilha de Santa Catarina – os açorianos portugueses procedentes do Arquipélago dos Açores, foram os primeiros colonizadores do litoral

catarinense. Trata-se, portanto, de um modo de falar que se tornou característico de uma região específica, a partir de uma época determinada e utilizada até hoje por grupo social também determinado.

Baseando-se em leituras de lingüistas como Leonor Scliar Cabral, Dino Preti, Émile Benveniste, Magda Soares, Louis-Jean Calvet, Dermeval da Hora e de gramáticos como Celso Cunha, Maria Aparecida Paschoalin, Luís Cintra e Evanildo Bechara, é possível afirmar que as variações lingüísticas são defendidas e respeitadas pelos lingüistas que se dedicam a estudá-las, elas existem porque há um contexto histórico, social e cultural que faz validar este instrumento de comunicação. A língua e o indivíduo se transformam mutuamente, um influenciando na formação e transformação do outro. Para os lingüistas é inadmissível usar critérios de "certo" ou "errado" em relação ao uso da língua, desta forma não criará preconceitos sociais e estereótipos lingüísticos, toda língua é utilizada de acordo com o meio social e de acordo com os próprios indivíduos que a falam. Do mesmo modo, também é possível afirmar que embora os gramáticos tenham conhecimento dos estudos lingüísticos, sobre as variedades, eles defendem a língua padrão como a mais prestigiosa, como modelo, como ideal lingüístico de uma comunidade. Percebe-se que existe uma situação conflituosa entre a conservação e a inovação da língua, pois para os gramáticos é essa luta para conservar a língua culta que garante a homogeneidade de um idioma como o Português, falado por milhares de pessoas espalhadas pelos cinco continentes.

Partindo do conceito de que "certo" ou "errado" não existem, mas sim, que existem diferentes maneiras de se utilizar a Língua Portuguesa, e que isso depende tanto do locutor quanto do interlocutor, além do contexto social e cultural da situação de fala, se chega ao questionamento de como isso pode ser utilizado em sala de aula pelo professor de Português, diante de uma situação na qual o aluno utiliza o seu modo de falar, que ele já carrega devido a sua formação cultural. Como o professor poderá demonstrar o uso padrão, ou culto da língua, de modo que o aluno não se sinta constrangido e, que, ao mesmo tempo, entenda que existem diferentes maneiras de se utilizar a Língua Portuguesa, as variações lingüísticas.

O professor deve buscar transmitir ao aluno o conhecimento necessário para que o mesmo possa diferenciar uma variação, ou dialeto, da norma culta, e, também, identificá-lo como uma variação lingüística e não como um erro, como ocorre na maioria das vezes, visto que, o dialeto de uma língua não se constitui como erro apenas como uma variação da norma culta. Os alunos já vêm para a escola com um conteúdo cultural próprio que foi adquirido antes da educação escolar, e que este, tem o papel de tornar o aprendizado da língua materna mais fácil ou mais difícil, dependendo da

abordagem realizada pelo professor e seus materiais utilizados.

A partir de todos esses pressupostos, partiremos para a análise de um texto, da Literatura de Cordel, de Patativa do Assaré “A muié qui mais amei”, retirado do Livro Didático “Entre Palavras” de Mauro Ferreira (2002), utilizado no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, no ano de 2007; para que se possa exemplificar melhor o assunto e, que, por conta disso ocorra um melhor entendimento do que é a variação lingüística e como ela acontece nas mais diversas situações do cotidiano.

“(...) A muié qui mais amei

Era um modelo prefeito/ a muié qui mais amei,/ linda e simpate de um jeito/ que eu mesmo dizê não sei/ era bela, munto bela;/ mode cumpará com ela,/ outra coisa eu não arranjo/ e por isso eu tenho dito/ que se anjo é mesmo bonito/ era o retrato de um anjo.

Sei que arguém não me acredita,/ mas eu digo com razão,/ foi a muié mais bonita/ de riba de nosso chão;/ era mesmo de incomenda/ e do amô daquela prenda/ eu fui o mercedô/ eu era mesmo sozinho/ dono de todo carinho/ daquele anjo incantadô.

Era bem firme a donzela,/ só neu vivia pensando./ Quando eu oiava pra ela,/ ela já tava me oiando,/ mode a gente cunversá/ e o amô continuá/ quando eu não ia, ela vinha,/ um do outro sempre bem perto/ nosso amô dava tão certo/ que nem faca na bainha.

E por sorte ou por capricho/ eu tinha prata, oro e cobre./ Dinhêro in mim era lixo/ in casa de gente pobre./ Nós nunca perdia os ato/ de cinema e de triato/ de drama e mais diversão, não fartava coisa alguma,/ as nota eu tinha de ruma/ pra nós anda de avião.

Meu grande contentamento,/ não havia mais maió/ e nossos dois pensamento/ pensava uma coisa só./ Pra disfrutá minha vida/ perto de minha querida/ eu não popava dinhêro./ Tanta sorte nós tivemo/ que muntas viagem demo/ nas terras do estranjêro.

(...)

Era boa a nossa sorte/ eu não mudava um segundo/ ninguém pensava na morte/ e o céu era aqui no mundo./ Na refeição nós comia/ das miô iguaria/ sem falá de carne e arroz/ e por isso munta gente/ ficava ringindo os dente/ com ciúme de nós dois.

Foi uma coisa badeja/ a vida qui eu disfrutei,/ mas pra quem tivé inveja/ desa vida que eu levei/ com tanta felicidade,/ eu vou dize a verdade,/ pois não ingano a ninguém./ Aquele anjinho risonho/ eu vi foi durante um sonho/ muié nunca mi quis bem!

A história não foi verdade,/ todo sonho é mentiroso/ aquela felicidade/ de tanto luxo e de gozo/ sem o menô sacrifço,/ foi negoço fictiço,/ não foi coisa verdadeira./ Eu fiquei dando o cavaco:/ “Estes alimento fraco/ só dá pra sonhá bestêra”. (...)”

O dialeto é uma variação lingüística de uma determinada região em uma sociedade inserida em um âmbito nacional que, na qual, oficialmente, predomina um outro falar, ou seja, um falar institucionalizado. É o espaço geográfico que constitui os diferentes dialetos, formando, assim, a variação diatópica, ou seja, variação que é determinada pelo espaço no qual vivem grupos ou comunidades distintas que, por sua vez, utilizam diferentes modos de falar.

Nesta pesquisa teórica, vamos nos ater a um ponto principal que foi muito utilizado no texto de Patativa do Assaré, a omissão do "r" final das palavras, e essa omissão ocorre, principalmente, em falares de origem rural e de pessoas com pouca instrução.

Este fenômeno, da omissão do "r" final, ocorre, no texto, em fenômenos morfológicos; verbos, substantivos e adjetivos, no decorrer de todo o texto e com uma frequência muito grande: "dizê, cumprará, mercedô, incantadô, cunversá, continuá, amô, dinhêro, andá, maiô, disfrutá, menó, piorá.". Este é um falar típico da área rural e das pessoas com pouca instrução, visto que, o texto pertence à Literatura de Cordel, a qual consiste na real expressão dos poetas do sertão, ou seja, consiste em uma expressão bem próxima ao falar coloquial daquela região.

Porém, Yonne Leite e Dinah Callou, que apresentam a variável no falar do português brasileiro no livro "Como falam os brasileiros", reforçam que o apagamento do "r" final nas palavras ocorre em falantes de todos os gêneros, de qualquer classe social, nível de escolaridade ou etnia, o que coloca em questão se realmente o "r" final e sua exclusão nas palavras é uma característica própria e única dos falantes do meio rural e com pouca escolaridade, pois segundo as autoras:

"(...) fenômenos sociais estão intrinsecamente ligados a fenômenos lingüísticos, tomemos como exemplo o processo de apagamento do "r" em posição final. Considerado uma mudança "de baixo para cima", usado nas peças teatrais de Gil Vicente para caracterizar a fala de negros, tem hoje um uso irrestrito, não sendo privativo de mulheres ou de qualquer etnia, classe social ou nível de escolaridade. (...)" (LEITE E CALLOU, 2002)

Durante todo o texto o autor utiliza palavras bem típicas que demonstram como o povo daquela região fala: "muié, mode, arguém, riba...", porém, o que se pode observar é que este falar não é típico só da região do sertão brasileiro, algumas das palavras também são utilizadas em outras regiões do país, como no sul, por exemplo, que também exclui o "r" final das palavras quando se trata de um falar rural, ou até rurbano.

O falar rurbano é característico de falantes que saíram da zona rural, que possuem um falar característico e próprio, e se encontram em uma

área na qual existe um contato freqüente e muito próximo com a zona urbana, e que, por conta disso, sofre influências do falar institucionalizado, seja por contato com falantes que dominam a norma institucionalizada, seja pelo contato com meios modernos de comunicação.

Quando se afirma que um falar é característico de determinada região, não significa que este não possa ser o falar de outra região, com outros falantes e com características distintas. Cada região possui um contexto social e cultural que pode, ou não, diferir. O que vai caracterizar a fala desta comunidade vai depender, além do contexto sociocultural, dos falantes da mesma, pois são eles que elaboram a fala e a fazem acontecer.

As variantes lingüísticas fazem parte de um todo, que podemos considerar ser a linguagem, a norma culta é algo estabelecido, mas não único, as variantes lingüísticas são necessárias para que os falantes possam se comunicar de acordo com seu meio social, suas características e culturas. Como podemos encontrar nas *"Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica"*:

"(...) A gramática internalizada é o conjunto de regras dominado pelo falante tanto em nível fonético como sintático e semântico, possibilitando entendimento entre os falantes de uma mesma língua. (...) Enquanto a gramática normativa toma como erro qualquer transgressão a suas regras, as outras o relativizam. O erro estaria menos relacionado à transgressão que à adequação e aceitação numa variante lingüística. (...) (p. 36)

Voltando ao texto de Patativa do Assaré, outro aspecto que nos chama a atenção é o de que apesar de não ser uma linguagem culta, o texto é completamente acessível ao leitor, talvez até mais do que se estivesse na norma culta da Língua Portuguesa. Com isso, é possível perceber que a linguagem, ou a forma lingüística utilizada não interfere na comunicação dos falantes, visto que, as variações são comuns e freqüentes no Brasil, e que, nenhuma delas pode ser considerada como inapta ao falante, pois é a partir dela que um, ou mais falantes se comunicam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa exposta, o que se pode levar em consideração no que diz respeito à variação lingüística e sua atuação nos atos de fala da sociedade, é que ela existe e está muito mais presente do que se imagina, nos induzindo a perceber sua importância para que os indivíduos se comuniquem e se compreendam, dentro do âmbito de fala estipulado por eles.

Também se constata que a idéia de certo e errado dentro da língua Portuguesa é muito complexa, pois não se pode considerar como erro uma variação lingüística de fala, mas é possível considerar como um desvio da norma institucionalizada, que se originou devido a necessidade de se fazer entender de uma comunidade, inserida em um âmbito nacional, que por diversos e distintos motivos, sentiu necessidade de utilizar maneiras distintas de fala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSARÉ, Patativa do. In Hélder Pinheiro e Ana Cristina M. Lúcio. *Cordel na sala de aula*. São Paulo. Duas Cidades, 2001.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística general*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1971, pg. 27. CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CABRAL, Leonor Scliar. *Introdução à lingüística*. Porto Alegre, Globo, 1974, pg. 18 e 19.

CASTRO, Maria da Conceição. DELMANTO, Dileta. *Português: idéias e linguagens, 5ª série*. 12ª edição. São Paulo: Saraiva, 2005.

CUNHA, Celso. *Nova gramática do português contemporâneo* / Celso Cunha e Luís F. Lindley Cintra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, pg. 2 a 4.

CUNHA, Celso. CINTRA, Luís F. L. *nova gramática do português contemporâneo*. 2ª ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1999.

Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica. Disponível: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br

FERREIRA, Mauro. *Entre palavras*. São Paulo: FTD, 2002.

HORA, Dermeval da. *Estudos sociolingüísticos: perfil de uma comunidade*. João Pessoa: 2004.

L. BUENO, Rosa E. GUANDALIN, Rosana. PERES, Suely M. *língua portuguesa e literatura*. SEED-PR: Curitiba, 2006. PASCHOALIN, Maria

Aparecida. *Gramática: teoria e exercícios* / Paschoalin e Spadoto. São Paulo: FTD, 1996, pg. 26 e 27.

LINS, Eduardo L. N. PEDRÃO, Carmen R. F. CRUZ, Luciana C. V. PAUL, Maria de F. N.

PRETI, Dino. Sociolinguística: os níveis de fala, um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira: apresentação de Ataliba T. de Castilho. São Paulo. Editora Nacional, 3ª ed., 1977, pg. 1 a 5.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. 17ª ed., Ática: São Paulo, 2000.

NOTA

¹ Aluna de especialização em Letras, Unioeste Campus de Marechal Cândido Rondon.

É COR-DE-ROSA CHOQUE!

Cor, imagem e discurso: o Signo Ideológico na publicidade da Água Ouro Fino *Woman*

Franciele Paes Pimentel
Wander Amaral Camargo

*Mulher é bicho esquisito / Todo o mês sangra
Um sexto sentido / Maior que a razão
Gata borralheira / Você é princesa
Dondoca é uma espécie / Em extinção...*

Por isso não provoque / É Cor de Rosa Choque...
(Rita Lee)

RESUMO: O presente artigo trata da relação existente entre a linguagem verbal e a linguagem visual, que unidas articulam os elementos lingüísticos e extra-lingüísticos presentes na campanha publicitária da água Ouro Fino *Woman*. Como toda linguagem, a publicitária se faz a partir de regras estabelecidas entre o enunciador e o enunciatário, e ainda a partir das relações pertinentes ao meio social (contexto). Neste sentido, para conquistar o enunciatário, o discurso publicitário se adapta às condições de uma sociedade, a fim de transmitir valores, necessidades e ideologias. Busca refletir um mundo de sonhos, fantasias, com um único objetivo: o consumo. É neste contexto que a linguagem publicitária articula elementos como cor, imagem, discurso; com o auxílio dos signos. De acordo com os pressupostos de Bakhtin, no que se refere ao signo como um elemento de ordem ideológica, tem-se a necessidade de estudos aprofundados a respeito da importância do signo e suas contribuições para a compreensão da linguagem como elemento fundamental para a interpretação das aspirações lingüísticas, sociais e ideológicas do homem.

PALAVRAS-CHAVE: signo, ideologia, publicidade.

INTRODUÇÃO

A análise de um material publicitário nem sempre demonstra o seu real processo de criação. O seu objetivo está, muitas vezes, relacionado ao público a que se destina e todo este caminho que percorre até que alcance o mesmo. Neste caminho, há diversos mecanismos e estratégias que agem no sentido de ampliar a eficácia da comunicação.

No primeiro momento, este estudo abordará as questões teóricas relativas ao signo, sendo este denominado, como Signo Ideológico, pautado nos princípios de Mikhail Bakhtin (1999). Segundo o autor, a realidade da fala-linguagem não é somente o enunciado monológico, mas se constitui como fenômeno social de interação verbal e não somente da estrutura lingüística. A palavra ou a imagem do texto vai de encontro a um público destinatário. Neste processo de interação encontra-se o signo ideológico, que tem por finalidade representar algo de forma a ultrapassar as particularidades próprias de determinado elemento. O sujeito que fala no texto existe numa relação social com o sujeito a que se destina: o interlocutor; ou seja, de forma dialógica. Para Bakhtin (2004) todos os discursos entre o eu que fala no texto e o outro/interlocutor estão permeados por um diálogo cumulativo de outras vezes, outras experiências, outras realidades lingüísticas que estão na base da cultura; cabe ao signo fazer a representação de todo este processo.

Após a fundamentação sobre o Signo Ideológico o presente estudo abordará as questões relativas à produção do discurso publicitário e seus efeitos na sociedade contemporânea. Neste contexto Zygmunt Bauman (1998) vem tratando de “um certo”, e bem conhecido outrora, *mal-estar* que paira na sociedade. Um mal-estar que, aqui, pode ser visto através da busca de realizações, de um prazer pleno, que, aos poucos, vai dissolvendo o senso crítico de qualquer sujeito. Neste processo há a constante reconstrução da identidade feminina. A sociedade vive em busca de satisfação, cercada de medos e angústias, num consumismo desenfreado, empenhado de um *não-raciocínio*, ou, talvez, de um raciocínio criado, pré-estabelecido e localizado no senso comum. Esse é o perfil das mensagens produzidas pelos meios de comunicação na sociedade atual.

Por fim realizar-se-á uma análise do objeto de estudo, que é constituído pelo rótulo da água Ouro Fino *Woman*. Aqui faremos a pontuação de alguns elementos utilizados como signos para a maximização dos resultados da comunicação objetivada na campanha.

O SIGNO (IDEOLÓGICO): UMA VISÃO BAKHTINIANA

Seria impossível realizar qualquer estudo sobre o signo sem levar em consideração as contribuições de Ferdinand Saussure e Charles Pierce para esta teoria. Este último traz uma renovação no conceito de signo visto por Saussure e outros estudiosos. De acordo com Pierce um signo é sempre capaz de gerar um outro signo e a isto o autor chama de significante. O

autor ainda divide seus estudos em ramos diferentes, três níveis de classificação para o signo, as **três tricotomias do signo** de Pierce.

Cabe aqui lembrar que o signo ao qual fazemos referência neste estudo, subverte a noção apresentada por Saussure, em sua obra *Curso de Lingüística Geral* (1977), bem como o postulado por Pierce em *Semiótica*. A partir desta distinção chegamos ao signo perfeito, ou mais precisamente ao **Signo Ideológico** de Bakhtin. A principal distinção necessária neste momento é enfatizar que, para Saussure a linguagem determina a consciência, enquanto que, para Bakhtin, a consciência determina linguagem. Para Saussure o signo seria a junção do sentido (conceito ou idéia) e da imagem acústica; uma representação mental de um objeto ou de uma realidade social em que estamos inseridos, em que esta representação encontra-se condicionada pela formação sociocultural de qualquer indivíduo desde o momento de seu nascimento.

Na visão de Bakhtin o signo seria muito mais do que esta simples representação. Para o autor russo, que chega a afirmar que todo signo é ideológico por natureza, o signo estaria carregado de significações ideológicas, ou seja, para ter sentido, todo signo deveria estar inserido em algum contexto específico e determinado. Sendo assim, Bakhtin (2004, p.33) afirma:

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Para o autor, o signo, inserido em um universo, amplia a possibilidade de outros significados, na medida em que não somente reflete, mas refrata uma realidade. Esta realidade está intrinsecamente relacionada à necessidade contextual do interlocutor.

Quando um signo é contextualizado, o campo de domínio do signo converge como o campo de domínio do fator ideológico que ele representa. Um signo à margem é um signo sem valor significativo, mas um signo que refrata o seu valor signico por meio da inter-relação que adquire no contexto com outros signos é um signo repleto de significações. No lugar em que estiver um signo carregado de sentido, ali também estará o ideológico; e tudo o quanto puder ser considerado ideológico, por sua natureza representativa e significativa, deve ser considerado de valor semiótico, conforme Bakhtin. (SILVA, 2003, p. 16)

Não resta dúvida entre os estudiosos que o fato de ser ideológico não está no sentido de não significar algo vazio, mas o signo bakhtiniano deve ser tomado como ideológico por possibilitar a assimilação e personificação de tudo àquilo que pode ser ideológico.

Para o entendimento do signo como sendo ideológico, cabe neste estudo pontuar algumas considerações sobre a Ideologia, e para tanto fazemos uso dos preceitos de Terry Eagleton (1997). A definição exata de Ideologia ainda é uma interrogativa no campo da ciência, uma vez que nenhum autor se atreveu a dar uma definição única ao termo. De acordo com o autor acima citado, a palavra ideologia seria “um *texto*, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais...” (EAGLETON, 1997, p. 15). Ainda de acordo com o mesmo autor, seriam possíveis várias significações para o termo; o mesmo faz uma breve lista com algumas destas definições em sua obra intitulada *Ideologia*, o que não torna-se viável a reprodução neste momento. É preciso, contudo, ressaltar que neste estudo tomamos a ideologia como “o processo pelo qual a vida social é convertida em uma realidade natural.” (EAGLETON, 1997, p. 37). Neste sentido o autor afirma que:

Considerar a ideologia uma espécie de auto-expressão simbólica coletiva não é, contudo, considerá-la em termos de relação ou conflitos; seria portanto necessário, ao que parece, uma terceira definição, que trate da promoção e legitimação dos interesses de tais grupos sociais em face de interesse opostos. [...] A ideologia pode ser vista aqui como um campo discursivo no qual os poderes sociais que se autopromovem conflitam e colidem acerca de questões centrais para a reprodução do poder social como um todo. Essa definição pode implicar a suposição de que ideologia é um discurso especialmente “orientado para a ação”, em que a cognição contemplativa subordina-se, de modo geral, ao favorecimento de interesses e desejos “a-racionais”. [...] A ideologia apresenta-se aqui não com um discurso verídico, mas como um tipo de fala retórico ou persuasivo, mais preocupado com a produção de certos efeitos eficazes a propósitos políticos do que com a situação “como ela é”. (EAGLETON, 1997, p. 39)

Nessa perspectiva, podemos evidenciar os meios de comunicação como um dos maiores veículos de transmissão e imposição de uma ideologia dominante. Desta forma, destacamos várias formas utilizadas como forma de imposição desta ideologia. O capitalismo tem o poder de transformar tudo em apelo comercial: dia das mães, dia dos pais, dos namorados... A cada festa aumenta o lucro, ao passo que diminui a consciência de boa parte dos consumidores, que, nessa fase, já perderam a capacidade de ter uma atitude crítica diante do fato de dar e receber presentes. O importante na sociedade capitalista é ter; e não ser. O uso dos

signos é visivelmente notado nesta relação comercial que se estabelece na sociedade contemporânea, ao fazer referência a alguma coisa, na maioria das vezes a publicidade o faz a partir de signos.

O DISCURSO PUBLICITÁRIO E A IMAGEM FEMININA

É claro que todo discurso pode ser denominado prática humana, uma vez que é condicionado pelo movimento social, cultural e histórico da sociedade a que está submetido/inserido. Neste sentido, ao aprender a falar, o ser humano também aprende a pensar, na medida em que cada palavra é a revelação das experiências e valores de sua cultura. Desse ponto de vista, tem-se que o verbal influencia o modo de percepção da realidade. Portanto, cabe a cada um assumir a palavra como manutenção dos valores dados ou como intervenção no mundo, aceitar ou não o que é imposto.

O ser social nasce com o exercício de sua linguagem. As palavras constituintes de um discurso podem dizer muito mais do que aparentam a superfície textual. Tudo aquilo exposto pelas formas lingüísticas caracteriza-se como um dos componentes da construção do sentido do texto, mas sequer de longe, detém o caráter de único componente. Neste sentido, cabe a seguinte referência:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN,2004, p.113).

Daí o entendimento de que todos são sujeitos da enunciação – enunciador e enunciatário – porque o caráter interativo nada mais é do que a possibilidade de transformação, seja pelo enunciador, seja pelo enunciatário, passando a refletir e refratar a realidade dada. Esta é a idéia da palavra em movimento, o poder da palavra. Através dela, os sujeitos são postos em ação para reproduzir ou mudar o social.

No momento em que reproduz ou muda o social, o sujeito assume seu papel na sociedade. Neste sentido, Stuart Hall já afirmara em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* que o fenômeno da globalização pode interferir na conceitualização de identidade cultural; gerando uma “pluralização” de identidades; fragmentando o indivíduo, e esta fragmentação do sujeito afeta diretamente a identidade nacional construída

na modernidade, baseada num discurso homogêneo e universal; como uma cultura nacional.

Há muito se assiste a formação de uma identidade feminina pelos meios de comunicação. Há tempos ela aparece como a dona de casa, “multifuncional”, polivalente, que consegue dar conta de todos os seus afazeres, cuidar dos filhos e, ainda assim, se manter bonita e elegante para uma linda noite de amor. Há momentos em que ela é vista como “pura sedução”, objeto de desejo de muitos homens e padrão para muitas outras mulheres. Há ainda a imagem da mulher perfeita, com o corpo escultural e que está disposta a fazer qualquer coisa para manter-se linda e jovem eternamente. E assim as imagens vão sendo feitas e desfeitas. A mulher não mais se identifica com estes padrões anunciados. Está cada vez mais exigente e ao mesmo tempo insatisfeita com sua vida. Grillo, com base em pesquisas realizadas no ano de 1997, traça o perfil da mulher brasileira no que diz respeito a ser consumidora no Brasil:

Pelas informações podemos tirar as seguintes ilações que vão nos ajudar a formar um perfil mais adequado da mulher brasileira de hoje: as mulheres de hoje vão viver mais que suas mães e não tem nada de parecido com a mulher que a mídia vende. Baixinha, com alguns quilos a mais e com busto farto, mas sem exageros. Nossos cabelos são resultado direto dos povos de nossa civilização – castanhos e ondulados, mas pintados, na maioria das vezes, de louro para assemelharem-se as imagens vendidas pela mídia e a propaganda. E ainda assim continua insatisfeita consigo mesma. (GRILLO, 2006, p. 24)

A mulher, constantemente insatisfeita com sua aparência e estilo de vida, busca nas imagens expostas pela mídia um padrão a seguir, renegando, desta forma, suas origens, o que reforça a busca por produtos e serviços que prometem realizar todos os seus desejos e sonhos:

O anunciante, na figura do publicitário, deva se utilizar de uma linguagem especial para alcançar seu público-alvo. A linguagem publicitária utiliza várias formas e técnicas especiais para alcançar o consumidor e neste contexto abusa dos signos. Trata-se mais de um registro de variação da linguagem e não de uma modalidade, muito estudada nos dias atuais. A interferência dos meios de comunicação na formação do indivíduo é amplamente discutida nas diversas áreas do saber, uma vez que o indivíduo é apenas produto das relações sociais estabelecidas e sustentadas por determinados discursos. Desta forma, refletir sobre o papel da mídia significa refletir sobre a realidade, pois essa se constitui na representação diversas vezes representada pelos meios de comunicação.

O publicitário constrói e desconstrói a linguagem. Limitar-se a um ou outro é ignorar os apetitosos ossos de seu ofício, as possibilidades de sua ferramenta de trabalho e a extensão da representação de sua dimensão de mundo. Só a partir do conhecimento pleno de como a linguagem se estrutura é que é possível manipular seus elementos com total propriedade e, caso seja interessante – e para o publicitário o é –, desestruturá-la em uma composição. (ALMEIDA, 2002, p. 11)

Neste aspecto, reforça-se a atenção para uma sociedade que se encontra em constante perda de sua identidade, criando indivíduos fragmentados, em busca constante de novidades. Nesta busca, eles tendem a encontrar novos modelos e novos valores. Assim entra no processo de formação de uma nova identidade, que é cíclico, nunca permanente:

Se é a circunstância que nos habitua a usar determinados significados, significa que é a ideologia de uma sociedade que nos habituou a ver a figura feminina como objeto. E com base no conhecimento e expectativas do público as mensagens publicitárias são feitas de forma a terem a conotação e denotação que este público espera de tal imagem. (GRILLO, 2006, p. 99)

A mídia vem sendo considerada o principal instrumento de formação de opinião e de produção de discursos na sociedade contemporânea. Assim, é necessário investigar os possíveis efeitos ideológicos do discurso impregnado nas propagandas e mensagens televisivas, além dos outros meios de comunicação. No que diz respeito à imagem da mulher, pode-se afirmar que esta já se tornou um objeto a ser consumido e massificado. Tem-se que no campo da comunicação, principalmente na publicidade, a imagem da mulher acabou por ser estereotipada. Para um anúncio convencer, é preciso, antes de tudo, que o cliente se identifique com o produto/serviço e, para isto, os meios fazem uso de imagens pré-estabelecidas, ou seja, de modelos:

O modelo de mulher perpetua todos os estereótipos femininos que vão desde a casta adolescente de rostinho limpo, mas que necessita de creme contra acne, até a figura maternal, rainha do lar, cercada pelos seus filhotes mamíferos que consomem “Parmalat”, passando pela mulher-objeto sexual, representada por ampla variedade de posturas sexuais que vão da ingênua maliciosa, a quem a mãe, como recomendações de lua-de-mel, disse o que lava melhor, àquela *vamp* platinada que sussurra “Deixe-me, se for capaz” (GADE, 1998, p.217).

A partir da citação acima pode-se observar que tipo de mulher é demonstrada nos anúncios publicitários. Este padrão dita as regras para a

formação da identidade da mulher, serve de signo ao referir-se ao modelo de mulher estereotipado, como todas “devem” ser. Ao elaborar um material publicitário, o comunicador deve fazê-lo de forma condizente com as características culturais vigentes. O processo de comunicação é simples e próprio do ser humano, de caráter universal e psicossocial. Neste sentido, vale se fazer do emocional no processo de persuasão, aplicando características que facilitam a identificação por parte do receptor.

BEBER ÁGUA NUNCA FOI TÃO CHARMOSO E FEMININO...

Como toda linguagem, a publicitária se faz a partir de regras estabelecidas entre: enunciatário, enunciatário e ainda com as relações pertinentes ao meio social (contexto). Neste sentido, para conquistar o seu público, a mensagem publicitária se adapta às condições de uma sociedade, a fim de transmitir valores, ideologias e necessidades. Busca refletir um mundo de sonhos, de fantasias, tudo criado com um único objetivo: o consumo. Tem-se que, segundo Grillo (2006): “esta transmissão dos valores via mensagem publicitária faz com que o público o adote como seus os valores e perspectivas desta sociedade, estabelecidas através de um conjunto de ideais.”

As mensagens veiculadas pela publicidade servem de suporte para a manutenção do status quo: o que representa dizer que a maioria das mensagens implementa e reforça o conjunto de elementos simbólicos que marcam e garantem o domínio de classe (GIANGRANDE, 2001, apud GRILLO, 2006, p. 47).

A partir de agora, saímos da abstração conceitual para adentrar na análise do material escolhido para este estudo. Tem-se como objeto a campanha de divulgação da água Ouro Fino *Woman*, especialmente desenvolvida para o público feminino, lançada no verão do ano de 2008. A campanha utiliza vários elementos linguísticos e extra-linguísticos para incentivar o público, signos que favorecem a interpretação do material, levando em consideração a carga ideológica que cada um carrega. Vê-se a seguir a reprodução do rótulo da embalagem do produto, material escolhido para esta análise.



O primeiro elemento a ser analisado é a cor utilizada na campanha, bem como na embalagem do produto: a cor rosa, culturalmente relacionada ao universo feminino. Tem-se que esta simbologia está relacionada à cor rosada dos lábios das mulheres na antiguidade, mas o que a cor “carrega” nos dias atuais, nos remete ao velho discurso de que há coisas para meninos e coisas para meninas; há funções de homens e de mulheres; há deveres de homens e de mulheres. Diariamente homens e mulheres vivem com esta distinção de papéis na mídia e no cotidiano.

A mídia tem um olhar coisificado e de natureza masculina sobre a mulher o que não permite que as mesmas sejam vistas como realmente são nestes novos tempos. Por coisificado entenda-se embutido de estereótipos criados para o feminino. (MATOS apud GIL, 2005) [...] A ênfase nos dias de hoje, portanto é o corpo. Para ser feliz e ter sucesso a mulher tem que estar dentro de um padrão de beleza definido e usado pela mídia, mesmo quando o que está vendendo não seja nenhum tipo de produto que possa ser associado à beleza. A mulher que aparece nestes anúncios, obrigatoriamente, tem que estar dentro destes padrões – magra, jovem, bonita. (GOLDEMBERG apud MENDONÇA, 2005) Estas mulheres “não são a mulher comum, mas um estereótipo de mulher, criado ela nossa cultura. E os estereótipos variam de acordo com o produto anunciado. Frequentemente se explora o corpo da mulher para vender qualquer coisa.” (GRILLO, 2006, p. 26-27)

Apesar da identificação com a palavra *woman* (que dizer mulher em inglês), a cor tem o objetivo de reforçar o conceito de “água para mulheres”. A cor rosa é utilizada em todos os materiais, como fundo, e os tons mais fortes tomam as letras, destacando o texto dos demais elementos.

A harmonia de cores é, em parte, um fenômeno subjetivo, mas não isento de leis e princípios. O emprego das cores é diferente nas artes e na comunicação social. Na comunicação, a cor tem uma função bem definida e específica, deve ajudar na clareza da mensagem a ser transmitida. A cor, às vezes, cria o clima desejado e fala por si só, o que deve ser aproveitado como instrumento técnico. Somente escolher uma cor aleatoriamente no catálogo, não garante que uma composição colorística seja equilibrada e harmoniosa. O parâmetro do comunicador é: *o público entender com exatidão o que ele quis dizer*. (CREPALDI, s/d, p. 01)

A inserção da logomarca do Hospital Erasto Gaertner traz sentidos que falam além das palavras. O discurso filantrópico é hoje muito utilizado em campanhas publicitárias para incentivar emocionalmente o interlocutor, demonstrando preocupação com as questões sociais, hoje mais vista como

responsabilidade social. Na construção visual desta logomarca, foi inserida a frase: ESTOU COLABORANDO, fazendo referência à atitude da mulher que consome a Ouro Fino *Woman*, esta estaria ajudando o Hospital, uma vez que parte da renda da venda deste produto será destinado ao Hospital Erasto Gaertner. Com todo este apelo emocional reforça-se a figura da mulher, como alguém que sempre foi condicionada a ajudar, a fazer o bem, a colaborar nas questões sociais. Por que não fazem tal campanha com garrafas de cerveja?

No rótulo ainda, pode-se verificar a justificativa do produto ser “para mulheres”, destacando os seguintes itens: a composição do produto, que traz um aumento significativo da quantidade de **Cálcio** e uma redução no **Sódio**, comparado a produtos semelhantes; a transcrição: “*Compromisso com a natureza.*”, que reforça a preocupação com o meio ambiente; e a figura estilizada de mulheres, magras e saudáveis, evidenciando, mais uma vez, a figura da mulher padrão e estereotipada, que é facilmente aceita pela sociedade. Neste sentido vale destacar a seguinte citação:

Na verdade, este entendimento do corpo enquanto entidade significante, e neste caso poderá também acrescentar-se uma idéia de corpo estereotipado, aceito socialmente como sendo o ideal: o corpo magro e esbelto que se pretende sem “sacrifícios” revela que a publicidade é uma disciplina que se apropria dos significados facilmente aceitos pelo mercado para fazer passar suas mensagens. (SILVA, 2007, p. 7)

A inserção da imagem estilizada de duas mulheres, uma de pele clara e outra de pele escura, faz emergir uma diversidade de discursos, ou se tomarmos as noções de signo, serve como tal para referenciar os padrões de beleza atualmente expostos pelos meios de comunicação, a diversidade de raças no país, ampliando a identificação por parte das mulheres consumidoras. Estas figuras, imagens estilizadas, perpetuam os “modelos” vigentes em nossa sociedade: mulheres magras - brancas de cabelos lisos; negras de cabelos crespos, “domados” por penteados. Mulheres felizes com o bem estar proporcionado pelo consumo de um produto feito para elas, pela oportunidade de ajudar os mais necessitados e ainda colaborar com a natureza...

Devemos, contudo, lembrar que este produto foi lançado no Verão de 2008, estação de alto consumo de água e momento propício para atingir um maior número de público. Neste sentido o produto se destaca em meio à diversidade oferecida nos mercados. Traz traços femininos e elementos reforçadores de um único objetivo: a venda. A palavra *woman*, a cor rosa, as flores e as figuras estilizadas de mulheres em momento de relaxamento e exercício. O verão, estação característica do início do ano no Brasil, traz

consigo o desejo de boas realizações e de promessas de uma vida melhor e, intrinsecamente a este discurso pode-se revelar o discurso da mulher que se renova a cada ano. A mulher sempre está disposta a começar o ano matriculada em uma academia, faz promessas de começar um regime, de se possibilitar mais momentos de lazer e bem estar. É neste momento que a Ouro Fino aproveita para lançar a água Ouro Fino *Woman*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas vozes que falam no material escolhido para esta análise demonstram que as palavras podem dizer muito mais do que parecem dizer. O sentido vai além da superfície textual, e o que está explícito neste constitui apenas um dos elementos para o entendimento do enunciado. O signo surge neste contexto para reforçar e gerar sentidos, ratificando a noção de signo Ideológico, exposto por Bakhtin. O discurso só existe a partir das variações lingüísticas e sociais de uma comunidade e vale aqui lembrar dos incansáveis estudos do referido autor, no que se refere ao rompimento com as idéias de um enunciado simples e monológico, passamos então a considerar o enunciado como fenômeno social, resultante da atividade humana, caracterizado por uma estrutura pilar básica, suscetível a determinada modificação.

Em suma, pôde-se verificar aqui que o uso dos signos, como representação de algo, elemento de natureza ideológica, caracterizam o produto escolhido para esta análise; distraem, divertem e chamam a atenção do interlocutor para o real objetivo desta mensagem: o consumo. Assim, também não se pode deixar de considerar esta tendência de produtos cada vez mais focados num público específico; são muitas as “especialidades”: sabonete para a pele negra, *shampoo* para adolescente, tintura para cabelo masculino e até *água para mulheres*...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Élida Lima de. *Publicitário: Profissional da Linguagem Verbal e Não-Verbal*. Lato & Sensu Revista dos Monitores. Vol. 3, Nº 5, 2002. UNAMA – Universidade da Amazônia. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/93.pdf. Acesso em: 14 de Jun. 2008. 16:39.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

CREPALDI, Lideli. *A cientificidade no estudo das cores e sua aplicação prática em publicidade e propaganda*. Disponível em

www.eca.usp.br/alaic/materialcongresso_2002/congBolivia2002/trabalhos completos Bolivia 2002/GT 17 paulo tarsitano/lideli crepaldi.doc. Acesso em 14 de Jun. 2008. 17:41.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Edunesp/Boitempo. 1997.

GADE, Christiane. *Psicologia do consumidor e da propaganda*. São Paulo: EPU, 1998.

GRILLO, Karla Coelho. *A imagem da mulher como argumento de venda na linguagem publicitária*. Universidade do Sul de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado). Palhoça, 2006.

HALL, Stuart. **As culturas nacionais como comunidades imaginadas**. In: *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAES, Carla Roselma Athayde. *Linguagem verbal, argumentação e polifonia*. Revista Unimontes Científica. Montes Claros, v. 1, n. 1, mar/2001. Disponível em: <http://www.unimontes.br/unimontescientifica/revistas>. Acesso em: 12 de Dez. 2007 10:36.

SILVA, Andreia Fernandes. *O corpo e o produto. Breve análise de dois anúncios de imprensa: a reiteração da imagem da Kellog's Special K pelas curvas do corpo da mulher*. Disponível em: www.bocc.ubi.pt. Acesso em: 12 de Dez. 2007 09:47.

SILVA, Antônio Carlos da. *As teorias do signo e as significações lingüísticas*. Revista Virtual Partes. Ano III, nº. 39, Novembro de 2003. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed39/teoriasignosreflexaoed39.htm>. Acesso em: 15 de Mar. 2008 04:38.

Colaboração

Departamento de Nutrição & Marketing das Águas Ouro Fino.
Responsável: Luciana Born Lopes.

O USO DA METALINGUAGEM NA OBRA *PAISAGEM*, DE LYGIA BOJUNGA

Gisela Johann Recalcatti
Clarice Lottermann (orientadora)

RESUMO: A proposta deste trabalho é analisar o uso da metalinguagem na obra *Paisagem*, de Lygia Bojunga. Os aspectos que essa autora abrange, no que diz respeito ao uso de estratégias metalingüísticas, mostram que ela está preocupada com a estética, o que implica em uma manipulação mais acurada da matéria literária. Essa manipulação traz um envolvimento com as reflexões da própria língua, o que pode ser observado nessa obra destinada ao público juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Lygia Bojunga, metalinguagem, Paisagem.

INTRODUÇÃO

De acordo com Samira Chalhub, a literatura diferencia-se da informação comunicacional, que tem por objetivo fazer chegar uma mensagem ao receptor sem ruídos. Essa diferença ocorre porque a linguagem literária não é limitadora, nem única: a ambigüidade de que se reveste o signo literário instiga e provoca inúmeros modos de tentativas de apreensão do real. Sob o foco da metalinguagem, a mensagem literária está vinculada à própria literatura, ou seja, tanto o código é o emissor da mensagem quanto é o receptor da mesma. Portanto, quando a escrita fala da escrita, está em questão a mensagem estética. Essa função da linguagem é, mais frequentemente, percebida nas obras literárias ditas para adultos. A incidência no uso desse recurso na literatura infanto-juvenil é mais recente, e a obra da escritora Lygia Bojunga é bastante marcada por este aspecto.

Em sua construção literária, Lygia Bojunga está preocupada com o aspecto estético, o que implica na manipulação da matéria literária. Desse modo, a autora apresenta em seus livros uma abordagem literária que contempla reflexões sobre a própria língua. Assim, o presente trabalho pretende analisar a obra *Paisagem*, sob os aspectos da metalinguagem que, primeiramente, serão explicados na fundamentação teórica e, em seguida, apresentados no discurso da Autora em questão.

METALINGUAGEM: jogo de espelhos

Segundo Roman Jakobson, o estudo da linguagem pertence ao pequeno número dos mais antigos ramos do conhecimento. Quatro milênios nos separam dos primeiros escritos gramaticais conhecidos que ainda resistem à ação do tempo. (JAKOBSON, 1970, p.14)

Roland Barthes salienta que, durante séculos, os escritores ocidentais não imaginavam que fosse viável considerar a literatura como uma linguagem passível, como qualquer outra linguagem, de análise sistemática. A literatura não tecia reflexões sobre si mesma, não se dividia em objeto ao mesmo tempo olhante e olhado; em suma, ela atuava como reflexão sobre o universo, mas não se refletia. (BARTHES, 1970, p.28).

Nesse contexto de reflexão sobre a linguagem, manifesta-se a função metalingüística ou metalinguagem. Samira Chalhub observa que, de acordo com o dicionário Aurélio, o sentido do prefixo meta remete-nos à etimologia grega, que significa “mudança”, “posterioridade”, “além”, “transcendência”, “reflexão, crítica sobre”. Portanto, metalinguagem é um fenômeno da linguagem, pois a linguagem tem função metalingüística quando discorre sobre o seu próprio conteúdo. Todas as vezes que, num diálogo informal, necessitamos explicar-nos, estamos no âmbito da metalinguagem, ou seja, dizer em outras palavras o que já havia dito, explicando-se, é uma forma de metalinguagem. (CHALHUB, 1986, p.7).

Com relação à metalinguagem na literatura, podemos citar Lygia Bojunga, em *Paisagem*, a respeito da concepção e função da literatura:

[Li-te-ra-tu-ra] essa coisa de escritor criar um personagem e fazer a gente acreditar nele feito coisa que toda a vida a gente conheceu o cara, ou a cara, Literatura é fazer esse personagem inventado virar um espelho pra gente, é fazer a gente ficar puto da vida se o personagem faz um troço que agente acha besteira, mas em compensação é fazer a gente entrar numa boa se ele faz um troço que a gente também quer fazer, Literatura é o jeito que um escritor descobre pra passar isso pra gente dum jeito que é só dele. (BOJUNGA, 1998, p. 35)

Conforme Sartre (1993), um dos principais motivos da criação artística é a necessidade que o escritor tem de sentir-se peça essencial em relação ao mundo. O escritor pode introduzir ordem onde não havia e atribuir unidade à diversidade, formulando os seus próprios critérios para a produção. Desse modo, o que está sendo criado pelo autor parece estar sempre pendente, nunca encerrado ou em definitivo: “o objeto literário [...] só existe em movimento. Para fazê-lo surgir é necessário um ato concreto que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura durar” (SARTRE,

1993, p. 35). Como vemos, a operação de escrever implica a de ler. Ao construir o texto, o autor somente guia o leitor e deixa brechas para que este possa ir além do que está visível. De fato, o ato de escrever significa apelar ao leitor para desvendar o que o escritor empreendeu.

Complementando o significado do leitor e da leitura, Chalhub observa que

o ato da leitura, antiqüíssimo, é relacional: do poeta ao leitor, persiste a sombra da linguagem de um e de outro, marcados que são pela expectativa do encontro. O encontro que aí se dá é o da linguagem: do escritor e do leitor construtores de signos. (CHALHUB, 1986, p.5).

A recepção de uma obra é a reconstrução de sua produção. Sabemos que não só os valores emocionais e a significação estética dos elementos formais de uma obra mudam no curso da história, mas também os critérios de sua função social. Por isso, Hauser (1977) explica que a reação a uma leitura mostra o que o público sente e qual é a sua posição social.

Em vista disso, pode-se compreender que o texto literário repercute no leitor à medida que revela emoções, sentimentos e lembranças, que coincidem com as que abrigamos em nós, que se ajustam aos preceitos do leitor. Ler um texto literário, portanto, é ter um diálogo constante entre as leituras, além de podermos imaginar que a personagem do livro é alguém que nós conhecemos, que pertence ao nosso cotidiano.

PAISAGEM: jogo entre leitor e escritor

Sou de opinião de que, quando um leitor mergulha num livro que um escritor escreveu, ele está enveredando por um território sem fronteiras: nunca sabe direito até onde está indo atrás da própria imaginação, ou em que ponto começou a seguir a imaginação do próprio escritor. (P.p. 8)

A partir dessa citação, pode-se afirmar que a obra que se pretende analisar, ao longo desse artigo, focaliza a interação leitor e autor, aspecto estudado pela Estética da Recepção.

A Estética da Recepção propõe uma reformulação da historiografia literária e da interpretação textual. Procura romper com o exclusivismo da teoria da produção e representação da estética tradicional, considerando a literatura enquanto produção, recepção e comunicação - relação dinâmica entre autor, obra e público – estabelecendo, pela reconstrução do processo

de recepção e de seus pressupostos, a dimensão histórica da pesquisa literária.

Paisagem (P) é um exemplo perfeito “de obras em que o texto não apenas diz, mas opera metalingüisticamente”. (LOTTERMANN, 1996, p.190). Quando a autora apresenta seu personagem principal, Lourenço, nesse momento desencadeia-se todo um processo metalingüístico, que se instaura nos primeiros parágrafos e continua até as últimas linhas de sua criação.

Ao se descrever como Leitor, Lourenço parte de uma explicação metalingüística: “acho que ser Leitor é uma ocupação maior, e acho também que se um leitor se liga numa escrita do jeito que me liguei nos teus livros é porque existe uma coisa chamada afinidade, é ou não é?” (P,p.9)

Ao longo da obra, a autora e o seu leitor estreitam suas relações de tal maneira que um já se reflete no espaço do outro. O que acontece nessa obra é a comunicação de Lourenço com a escritora. Nessa comunicação, que ocorre primeiramente através de cartas, Lourenço sonha com uma história que a autora ainda nem terminou de escrever. A coincidência é tão grande que move a autora a querer saber detalhes desse sonho. Assim, projeta-se, nessa obra, toda a influência do leitor sobre a obra do escritor:

eu só sabia que eu estava ali vendo uma paisagem que quanto mais eu olhava mais eu tinha certeza que ela tinha sido escrita por você. (...) Depois de um tempo ali parada, abri a gaveta e peguei o caderno onde eu estava escrevendo um conto chamado Paisagem. (P,p.12)

Sob essa ótica, é necessário perceber que a recepção de uma obra é também parte do processo de criação. Lygia Bojunga, com sua *Paisagem*, salienta a importância do leitor e quão estreita é a relação do autor com seu leitor: às vezes, um se confunde com o outro: “Fiquei olhando pro caderno aberto, querendo entender como é que um Lourenço que morava lá no rio podia ter sonhado com uma paisagem que morava no meu caderno aqui em Londres.” (P, p.15).

À medida que incursionamos pelo texto de Lygia Bojunga, percebemos que ele nos apresenta um universo de criação literária, norteador por características humanas e tangíveis. Isso porque, a abordagem dentro do que chamamos de metalinguagem, permite essa reflexão de uma criação literária desmistificada, onde o “leitor precisa assumir uma postura crítica frente ao objeto que lê, tal como faz o personagem fictício, Lourenço”.(LOTTERMANN,1996, p.191):

sempre que pensava em mim, pensava também na nossa paisagem; então era um livro de contos que eu estava escrevendo? e Paisagem? e era um conto curto? comprido? bem que eu podia mandar o manuscrito pra ele, não é?etc.etc.,e era só falar na paisagem que botava um nossa na frente. (P, p.19)

Ao analisar a obra de Lygia Bojunga, Nelly Novaes Coelho acentua o alto nível literário das obras assinadas pela escritora e chama atenção para a sua constante preocupação com a matéria literária:

Escritora em contínuo processo de aperfeiçoamento estilístico/cultural, Lygia Bojunga Nunes revela, em sua obra, a força inventiva de sua imaginação criadora e o crescente domínio que vem conquistando na manipulação da matéria literária e no aperfeiçoamento de sua consciência crítica. (COELHO, 1983, p.568)

Essa característica de Lygia Bojunga também é destacada por Lottermann que afirma que Lygia Bojunga privilegia o estético, numa concepção contemporânea de literatura, e não o pedagógico quando direciona-se (principalmente) ao público infanto- juvenil. A escritora avança em termos de conquistas estéticas, pois ao focar a dimensão metalingüística, em obras destinadas a crianças e jovens, sua literatura moderniza-se, dessacraliza-se, desnudando o processo de construção da palavra. Lourenço e a Escritora de Paisagem estabelecem uma verdadeira interação Leitor-autor e demonstram, assim, que o processo de construção literária se dá nas relações humanas historicamente localizadas e não são obras de inspiração perdidas no espaço e no tempo: “escrevi uma carta pro Lourenço contando que a paisagem que tinha aparecido no sonho dele vinha me perseguindo fazia tempo,era parte de um conto quer eu estava escrevendo” (P.p18).

Nessa dessacralização da aura da literatura e do seu momento de criação, Lygia Bojunga apresenta uma preocupação maior com a interferência do leitor em sua obra:

e quando um dia a gente afina com um jeito dum escritor inventar, com o jeito que é o jeito dele escrever, nesse dia a gente vira Leitor dele e quer ler tudinho que o cara ou a cara escreveu, mas quando eu digo a gente eu to falando de leitor feito eu, Leitor de letra maiúscula, e aí então, sabe Renata, a gente fica tão ligada nesse escritor que é capaz até de intuir o que que ele vai escrever (P., p35)

Desta forma, em *Paisagem*, percebe-se que o tratamento da matéria literária e as reflexões sobre o processo de criação sobrepõem-se. Lygia Bojunga realiza, ficcionalmente, uma espécie de “tratado” sobre o funcionamento da linguagem e sobre a estética da recepção.

CONCLUSÃO

Se lembrarmos do grande Machado de Assis que tece, principalmente em sua obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, um intenso diálogo com o leitor, revelando a importância deste, consideraremos que Lygia Bojunga apresenta essa mesma característica de preocupação com a recepção literária, porém para um público basicamente juvenil. E é isso que acaba por destacar a Autora, pois revela-se preocupada em “problematizar as questões de ordem teórica acerca da literatura para um público leitor que, ainda que não conheça teorias literárias, é capaz de entender como esse universo é construído e como se dá o intercâmbio autor/leitor através do livro.” (LOTTERMANN, 1996, p. 191).

Nesse sentido, através da exploração dos recursos da metalinguagem, Lygia Bojunga valoriza o processo de criação literária e seu leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *Crítica e Verdade*. São Paulo, Perspectiva, 1970.

BOJUNGA, Lygia. *Paisagem*. Rio de Janeiro: Agir, 1992.

CHALHUB, Samira. *A metalinguagem*. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira: 1881-1982*. São Paulo: Quíron, 1983.

JAKOBSON, Roman. *Linguística, Poética, Cinema*. São Paulo, Perspectiva, 1970.

LOTTERMANN, Clarice. Sob a tapeçaria a palavra se mostra palavra. In: ZANCHET, Maria Beatriz. *Tradição, estética e palavra na literatura infanto-juvenil*. Cascavel: gráfica da UNIOESTE, 1996 (p. 176 – 194).

SARTRE, J. P. *O que é a literatura?* Tradução Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

JECA TATU: a metamorfose do caboclo

Gisele de Souza Gonçalves

RESUMO: Este artigo¹ busca apresentar as características do caboclo caipira, homem de origem na miscigenação do índio e do europeu no processo de colonização do Brasil, nas descrições do escritor Monteiro Lobato a respeito do personagem Jeca Tatu. Esse personagem apresenta características do caipira paulista, razão pela qual foram analisados costumes do caboclo e da cultura caipira, a fim de compreendê-los nas descrições das atitudes do Jeca e nas origens do personagem. Para entender as características atribuídas ao Jeca Tatu é necessário conhecer o contexto do caboclo no Brasil, especialmente, na região paulista do Vale do Paraíba. Monteiro Lobato tem num primeiro momento uma concepção preconceituosa do caboclo Jeca, mas, com o passar dos anos, o escritor vai percebendo que as características improdutivas desse caboclo estão relacionadas ao processo histórico-social no qual o caboclo se inseria. As mudanças de percepção do caboclo brasileiro nas narrativas de Monteiro Lobato, decorrentes das mudanças sociais da época, também recebem atenção neste artigo e são entendidas como resultado da imersão do autor nos problemas brasileiros vividos na época. Dessa forma, este trabalho apresenta as características do caboclo caipira², atualizadas na narrativa de Monteiro Lobato, considerando a relação literatura/ sociedade.

PALAVRA-CHAVES: literatura, caboclo e Jeca Tatu, Monteiro Lobato.

Monteiro Lobato escreveu sobre Jeca Tatu pela primeira vez em 1914, citando-o em **Velha Praga**, artigo enviado ao Jornal **O Estado de São Paulo**, e depois o apresentou em **Urupês**. Nessas duas obras o escritor critica o comodismo de Jeca, como narra no conto **Urupês** (1985:148): “Quando comparece às feiras, todo mundo logo adivinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher.”

As características dadas por Lobato não mostram aspectos positivos em relação ao caboclo, e isto se deve ao processo de construção histórica da figura do caboclo. Também conhecido como mameluco, o caboclo designa o indivíduo fruto da miscigenação - o processo de unir raças distintas formando uma outra - entre branco e índio. Esse processo começou a desenvolver-se no Brasil quando os portugueses chegaram ao litoral e encontraram os índios e, conseqüentemente se relacionaram com eles.

O País, que antes era habitado apenas por índios, ganha, a partir de 1500, novos habitantes vindos de Portugal para explorar outros continentes. Eles extraíam tudo o que a terra podia lhes oferecer, inclusive mulheres que lhes serviram para satisfazer o desejo carnal. Dessas relações nasceu o mameluco ou caboclo.

Mais tarde, já fixados no território brasileiro, os portugueses buscaram africanos para explorar a região com a agricultura, optando por utilizar a mão-de-obra escrava negra, o que levou a formação de mais mestiços.

Após a chegada e fixação dos portugueses no Brasil, houve o desenvolvimento do engenho de açúcar e das fazendas de criação. Nestas propriedades, a convivência e o relacionamento entre as três etnias - branca, negra e indígena - se desenvolveu com maior intensidade, dando origem aos tipos característicos de mestiços no Brasil: o mulato - nascido do contato entre o branco e o negro nos engenhos - e o mameluco ou caboclo - originado da relação entre o branco e o índio nas fazendas. Segundo Arthur Ramos, citado por Diégues Júnior em **Etnias e Culturas no Brasil**, o mulato foi o tipo étnico surgido na sociedade agrária, enquanto o caboclo foi originado na propriedade pastoril. Diégues Jr. aponta que no processo de miscigenação entre brancos, negros e índios,

o mulato constituiu o tipo humano característico da agricultura litorânea, da mesma forma que o mameluco correspondeu ao tipo da sociedade móvel, que teve na pecuária seu elemento principal. São os tipos representativos da formação social brasileira, nos seus graus mais expressivos, o que não exclui o aparecimento ou a existência de outros resultados de mestiçagem, nuances diversas, oriundos dos entrecruzamentos variados (DIÉGUES JÚNIOR, 1980: 113).

Mesmo os colonizadores, chegando ao Brasil com o intuito de civilizar a população impondo lhes o conhecimento da sociedade européia, viram-se necessitados a aprenderem costumes sociais dos indígenas que, mesmo sendo “selvagens”, lhes ofereceram diversos conhecimentos, por exemplo, na medicina.

Como colônia de Portugal, o Brasil desenvolveu uma crescente economia rural e passou a necessitar de mão-de-obra, o que sustentou por muitos anos a escravidão de negros vindos da África. No vasto território brasileiro que ia sendo explorado habitavam índios, brancos e negros. Daí então vai nascendo os mestiços e mulatos, misturando não apenas traços físicos, mas, sobretudo costumes, hábitos e crenças por toda a colônia.

A terra descoberta foi explorada e com ela seus habitantes. Os índios serviam de guias para desbravar o território desconhecido, além de

mostrar o uso de benfeitorias, como no caso do uso de drogas e remédios caseiros, no desenvolvimento de utensílios de cozinha e de hábitos de higiene, a exemplo do banho diário (cf. FREYRE, 2001).

A mulher ameríndia favoreceu a formação do povo brasileiro mostrando importância no processo de miscigenação ao atrair os povoadores portugueses. O homem indígena não apresentou grandes benefícios aos interesses portugueses como as mulheres. A cultura do povo americano era absolutamente nômade, apresentando agricultura apenas em poucas tribos.

Na cultura indígena predominava o aperfeiçoamento dos homens em tornarem-se guerreiros, pescadores e caçadores. Por isso não sabiam trabalhar com as técnicas agrícolas. O trabalho no campo era praticamente desempenhado pelas mulheres. Por esse motivo as índias não ofereceram bons serviços de cozinheiras e amas de crianças, os quais foram ocupados pelas africanas, assim como no caso do trabalho agrícola que se desenvolveu a partir da mão-de-obra escrava e não indígena.

Este contexto histórico e cultural da miscigenação foi um dos elementos para a construção do Jeca Tatu, personagem que se destacou na literatura e no cinema brasileiro, fruto da união entre o branco e o índio, o caboclo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Algumas considerações sobre o caboclo são ainda necessárias para entender melhor sobre sua origem e cultura, como as de Martins (1981), em **Os camponeses e a política no Brasil**. O autor comenta que a palavra *caboclo* quer dizer coisas diferentes de acordo com a época e o lugar em que se usa. No século XVII, em São Paulo, era a designação pela qual nomeavam os mestiços de índios e brancos; na região Norte e Centro-Oeste do Brasil e era usada para diferenciar o pagão do cristão e um nome dado ao índio, ainda que em contato com o branco, Em várias regiões do país, o caboclo designa o trabalhador do campo.

A palavra *caboclo*, assim como *caipira* – possivelmente de origem indígena, usada para designar o camponês das regiões que compreendem São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Paraná e Mato Grosso do Sul. Segundo o mesmo autor, são palavras que “desde tempos remotos têm duplo sentido. Referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades, e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis” (MARTINS, 1981: 22).

Essa designação negativa, tanto do caipira como a do caboclo, é ainda comentada por Martins e possibilita identificar uma outra posição em

que o caboclo se encontra, não mais com o rótulo de “atrasado”, mas de trabalhador do campo:

Têm também o sentido de tolo, de tonto. Às vezes querem dizer também “preguiçoso”, que não gosta do trabalho. No conjunto são palavras depreciativas, ofensivas. Isso talvez explique por que essas palavras foram desaparecendo do vocabulário cotidiano, encontrando um último refúgio nos dicionários dos folcloristas. É significativo que a progressiva inutilidade dessas palavras tenha correspondido aproximadamente ao crescimento das lutas camponesas e à entrada da situação do campesinato no debate político nacional (grifo do autor, MARTINS, 1981: 22).

Ribeiro (1995) descreve, em **O povo brasileiro**, que a pobreza dos habitantes de núcleos paulistas (vilarejos de casebres cobertos de palha), depois de um século e meio de implantação, era o que motivava seus hábitos, fazendo deles aventureiros disponíveis a tarefas desesperadas - como o saqueio - e menos dispostos à produção. Muitos habitantes dessas vilas, durante as Bandeiras, saíam de suas casas para adentrarem na mata em busca de ouro e quilombolas, além de índios para escravizar. Os índios aprisionados pelos bandeirantes eram mantidos nas vilas paulistas. Ribeiro menciona que lá construíam um rancho, recebiam um pedaço de terra aberto por eles mesmos para roçar, e agenciavam a caça e pesca. Também nesses vilarejos recebiam disciplina militar e desse modo se integravam sem muitas dificuldades, já que não estavam submetidos a uma disciplina rígida de trabalho como nos engenhos de açúcar. Assim, a mudança de hábitos se tornava suportável.

É interessante relacionar esse contexto em que a pobreza dos paulistas e a situação de prisioneiro do índio se cruzam, pois é nesse período que as duas culturas se entrelaçam, numa circunstância caracterizada pela necessidade de sobreviver frente aos empecilhos. Antonio Candido em **Os parceiros do Rio Bonito**, explica bem essa situação:

Daí as próprias necessidades se complicarem e perderem em parte o caráter estritamente natural, para se tornarem produtos da sociedade. De tal modo a podermos dizer que as sociedades se caracterizam, antes de mais nada, pela natureza das necessidades de seus grupos, e os recursos de que dispõem para satisfazê-las (CANDIDO, 1997: 23).

Assim sendo, o paulista passa a ter costumes herdados do português – os colonizadores - e do índio, agora inserido na organização social do branco, como Ribeiro afirma em **O povo brasileiro**, apresentando o fato como uma regressão social. No entanto, acredito que, ao contrário da opinião do autor, este foi o resultado de uma miscigenação que

proporcionou uma nova cultura e não um retrocesso social, como se apresenta seguir:

Esse modo de vida, rude e pobre, era o resultado das regressões sociais do processo deculturativo. Do tronco português, o paulista perdera a vida comunitária da vila, a disciplina patriarcal das sociedades agrárias tradicionais, o arado e a dieta baseada no trigo, no azeite e no vinho. Do tronco indígena, perdera a autonomia da aldeia igualitária, toda voltada para o provimento da própria subsistência, a igualdade do trato social de sociedades não estratificadas em classes, a solidariedade da família extensa, o virtuosismo de artesãos, cujo objetivo era viver ao ritmo em que os seus antepassados sempre viveram (RIBEIRO, 1995: 366 e 367).

Ao ocorrer essa união de etnias nasce o caboclo caipira. Embora Ribeiro tenha utilizado “processo deculturativo” para expressar o resultado dessa miscigenação, a forma como essa população desenvolveu-se já é uma forma de cultura, pois segundo Denys Cuche, em **A noção de cultura nas ciências sociais**, é a cultura que permite ao ser humano “não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza” (CUCHE, 1999: 10).

Levando em consideração as palavras de Cuche, a adaptação ao meio e a união entre os paulistas - descendentes de portugueses, numa terra distinta da de seus avós - e índios, aprisionados em vilarejos com costumes diferentes dos seus, deu-se através de um processo cultural. Esse processo os fez adaptar-se ao ambiente transformando a natureza para viverem em pequenas comunidades e utilizando-a para sua subsistência, formando uma cultura através da miscigenação e da união de tradições incomuns, uma cultura típica da região paulista.

Embora Darcy Ribeiro pareça preconceituoso, ao fim de sua obra ele apresenta com o título de **Confronto**, uma reflexão sobre o povo brasileiro valorizando a miscigenação, como se lê a seguir:

Nós brasileiros (...) somos um povo em ser impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi um crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Um povo, até hoje, em ser na dura busca do destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro (RIBEIRO, 1995: p.453).

Quando Ribeiro fala sobre *romanidade*, faz referência à ocupação da Península Ibérica por soldados romanos, que latinizaram os povos pré-lusitanos. Os lusitanos mantiveram costumes romanos de procurar terras para ocupar e com suas navegações buscaram terras além-mar. Como se sabe, colonizaram e exploraram a terra habitada por índios, encontrando o Brasil, que também obteve costumes romanos através dos portugueses e um dos exemplos é a permanência da língua de origem latina. Porém, não só desenvolveu aqui a *romanidade*, mas misturou-se com outras culturas, o que fez uma mescla ainda melhor, segundo Ribeiro.

A cultura caipira nasce, de acordo com Ribeiro, nas áreas de mineração antigas e nos núcleos de produção artesanal e de mantimentos, o recurso dessas áreas baseia-se em uma economia disponibilizada pela mão-de-obra desocupada e pelas terras virgens desprovidas de valor, cuja ocupação se dá através de concessão de sesmarias³ pelos mais favorecidos, enquanto os mais pobres as ocupam como posseiros⁴.

Desenvolveu-se nesse conjunto uma economia de subsistência sem grande comercialização e uma agricultura seminômade, baseada na derrubada e queimada de áreas florestais para roçar anualmente, além da exploração dessas áreas através da pesca, caça e coleta de frutos. Sem vender, o caipira não podia comprar, assim ele vivia a base de uma economia artesanal doméstica (cf. RIBEIRO, 1995: 383 e 384).

Darcy Ribeiro (1995) ainda escreve que “a população caipira, integrada em bairros, preenche desse modo suas condições mínimas de sobrevivência”. Isto permite comparar o *caipira caboclo* de Monteiro Lobato, ainda que não integrado em bairros, age em condições de suprir apenas o mínimo para continuar vivendo, como seu criador escreveu em **Urupês**: “Da terra só quer a mandioca, o milho e a cana”(LOBATO, 1985: 150).

Entre os anos de 1790 a 1840, segundo Ribeiro, surgiram e expandiu outras formas de plantação, entre elas o café. Também as estradas melhoraram, o que possibilitou a melhora do transporte por tropas. Nesse momento, o caipira passava a fazer parte do corpo dos assalariados rurais, ou optava pela condição de parceiro, indo para áreas onde o proprietário não tem recursos para explorar seus cultivos. Também buscava ser parceiro, meeiro ou terceiro - quem trabalha por conta própria, mas paga com um terço da colheita o direito para usar a terra. Nessas condições ele pôde preservar a autonomia no ritmo de trabalho, porém conforme o sistema agrário do fazendeiro ganhava força, ele buscava ocupar todas as áreas e desalojar o caipira (cf. RIBEIRO, 1995: 385).

Dessa forma, o caipira se marginalizava e passava a ser independente, mesmo sem a posse da terra. Nesse período, embora

houvesse muitos caipiras vivendo praticamente no ócio, o sistema das fazendas optou pelo tráfico negreiro que depois de alguns anos com a Lei Áurea (1888) e, conseqüentemente, com o fim da escravidão, foi substituído pela mão-de-obra dos imigrantes europeus. O caipira, segundo Ribeiro, na pobreza “vê (...) chegarem e se instalarem, como colonos das fazendas, multidões de italianos, de espanhóis, alemães ou poloneses para substituírem o negro no eito, aceitando uma condição que ele rejeita”(RIBEIRO, 1995: 389 e 390). Monteiro Lobato apresenta em **Velha Praga**, a posição do caboclo em relação ao contexto histórico social que Ribeiro descreve:

À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo⁵ em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau [espingarda de carregar pela boca] e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encosorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se (LOBATO, 1985:141).

Depois de contar toda a trajetória do caipira até o final do século XIX, Darcy Ribeiro (1995: 389 e 390) faz uma observação sobre o Jeca Tatu, comentando seu surgimento na literatura: “Nos primeiros retratos, Lobato o vê como um piolho da terra, espécie de praga incendiária que atíça fogo à mata, destruindo enormes riquezas florestais para plantar seus pobres roçados”. Ribeiro diz a respeito do escritor do caboclo que “as páginas de Monteiro Lobato revelaram às camadas cultas do país a figura do Jeca Tatu, apesar de sua riqueza de observações, divulgam uma imagem verdadeira do caipira dentro de uma interpretação falsa”. As palavras de Ribeiro são aceitáveis levando em consideração que Lobato retrata a vida do caipira através de seu personagem, sem apresentar os motivos que o marginalizaram. No entanto, em 1945, Lobato se redime do julgamento que fez do Jeca, publicando *Zé Brasil*, outro caipira com as mesmas características do primeiro caboclo, que necessita de justiça através da reforma agrária, como Ribeiro explica:

Quem assim descrevia o caipira, era o intelectual-fazendeiro da Buquira, que amargava sua própria experiência fracassada de encaixar os caipiras em seus planos mirabolantes. / O que Lobato não viu, então, foi o traumatismo cultural em que vivia o caipira, marginalizado pelo despojo de suas terras, resistente ao engajamento no colonato e ao abandono compulsório de seu modo tradicional de vida. É certo que, mais tarde, Lobato compreendeu que o caipira era o produto residual natural e

necessário do latifúndio agro-exportador. Já então propugnando, ele também, uma reforma agrária (RIBEIRO, 1995: 390).

E para melhor relacionar o Jeca com as noções de “parasitismo social” e “anomia”, Monteiro Lobato escreveu em **Urupês**: “Todo o inconsciente filosofar do caboclo grulha nessa palavra atravessada e fatalismo e modorra. Nada paga a pena. (...) De qualquer jeito se vive” (LOBATO, 1985: 150).

Mas Monteiro Lobato vai além dessa crítica quando, em 1918, justifica a quietude produtiva do Jeca, causada pelo amarelão no conto **Jeca Tatu: A Ressurreição**. Depois de curado da doença, ele trabalha com tamanha intensidade que se torna um fazendeiro.

A época era de preocupação com a saúde e surgia no país campanhas sanitárias. **Jeca Tatu, a Ressurreição** é uma narrativa sobre o mesmo caboclo, improdutivo, desmotivado pela doença conhecida como amarelão. A história, adotada por Candido Fontoura como propaganda de seus medicamentos contra malária e opilação, foi publicada em edições de pequeno formato, por isso também recebeu o nome de **Jeca Tatuzinho**. O texto, retirado do livro **Idéias de Jeca Tatu**, começa com a seguinte descrição:

Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé. Vivía na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia, e de vários filhinhos pálidos e tristes. / Jeca Tatu passava os dias de cócoras, pitando enormes cigarrões de palha, sem animo de fazer coisa nenhuma. Ia ao mato caçar, tirar palmitos, cortar cachos de brejauva, mas não tinha a idéia de plantar um pé de couve atrás da casa. Perto corria um ribeirão, onde ele pescava de vez em quando uns lambaris e um ou outro bagre. E assim ia vivendo (LOBATO, 1972: 170).

Essa descrição é um resumo do que Lobato já havia contado em **Urupês** sobre o Jeca, agora escrita com mais piedade: “Dava pena ver a miséria do casebre” (LOBATO, 1972: 170), ao contrário da intolerância que motivou o autor nas primeiras aparições do Jeca:

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras de nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígine de tabuinha no beço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé (LOBATO, 1985: 146 e 147).

Jeca Tatu, de uma narrativa a outra, passou da condição de um problema em si mesmo para a condição de consequência de outro problema.

Deixou de ser um problema para o país, como antes fora tratado em **Urupês**, para ser a conseqüência do descaso que o próprio país fazia dele, como trabalhador rural. Essa mudança de percepção era condizente com o contexto social em que o caipira se encontrava e pode ser explicada pelo próprio Monteiro Lobato quando ele escreveu, em um artigo intitulado **Um fato** - publicado em **Problema Vital** - sobre esse trabalhador, defendendo-o:

A nossa gente rural possui ótimas qualidades de resistência e adaptação. É boa por índole, meiga e dócil. O pobre caipira é positivamente um homem como o italiano, o português, o espanhol. / Mas é um homem em estado latente. Possui dentro de si grande riqueza em forças. / Mas força em estado de possibilidade. / É assim porque está amarrado pela ignorância e falta de assistência às terríveis endemias que lhe depauperam o sangue, caquetizam o corpo e atrofiam o espírito. / O caipira não “é” assim. “Está” assim. / Curado, recuperará o lugar a que faz jus no concerto etnológico (LOBATO, 1972: 151).

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Esse processo de mudança na concepção do personagem Jeca Tatu, desenvolvido por Lobato é explicado por Antonio Candido em **Literatura e Sociedade**, quando o autor diz que “os elementos individuais adquirem significado social na medida em que as pessoas correspondem a necessidades coletivas; e estas, agindo, permitem por sua vez que os indivíduos possam exprimir-se, encontrando repercussão no grupo” (CANDIDO, 2006: 35).

Assim como Candido explica, Lobato, com seu personagem Jeca Tatu, correspondeu à experiência coletiva, uma vez que sua criação estava relacionada a um problema que os proprietários de terra enfrentavam: queimadas freqüentes mencionadas em **Urupês**. Além desse conflito, a pouca produtividade dos trabalhadores rurais também eram queixas no mesmo conto. Porém, mais tarde, a produtividade nula é justificada em **Jeca Tatu: a Ressurreição** devido às más condições de vida no conto apresentadas.

Candido também escreve sobre as relações entre o artista e o público da seguinte forma: “em primeiro lugar, há necessidade de um agente individual que tome a si a tarefa de criar ou apresentar a obra” – nesse caso, Monteiro Lobato; “em segundo lugar, ele é ou não reconhecido como criador ou intérprete pela sociedade, e o destino da obra está ligado a esta circunstância” (CANDIDO, 2006: 35). Lobato foi reconhecido como autor e, logo, criador, como se pode observar no seguinte fragmento do prefácio da segunda edição de **Urupês**:

Escreveu e mandou para as “Queixas e Reclamações” d’ O Estado de São Paulo, a tal catilinaria mãe dos Urupês [Velha Praga]. Esse jornal, publicando-a fora da seção de queixas, estimulou o fazendeiro a reincidir. Reincidiu. E quando deu acordo de si, virara o que os noticiários gravemente chamam um “homem de letras”. (LOBATO, 1985: 138).

Em terceiro lugar, segundo Candido, o autor “utiliza a obra, assim marcada pela sociedade, como veículo das suas aspirações individuais mais profundas”, e isso que pode ser observado quando se conhece contos e artigos de Lobato, nos quais ele escreve suas pretensões, criticando, acusando e defendendo idéias (CANDIDO, 2006: 35).

Mas, apesar dessas relações, Candido esclarece como todas elas se interligam e como é impossível separá-las, como quando foram expostas anteriormente a fim de serem explicadas, pois as mesmas se entrelaçam, dando origem às criações artísticas:

As considerações deste tipo fazem ver o que há de insatisfatório e pouco exato nas discussões que procuram indagar, como alternativas mutuamente exclusivas, se a obra é fruto da iniciativa individual ou de condições sociais, quando na verdade ela surge na confluência de ambas, indissolivelmente ligadas (CANDIDO, 2006: 35).

Entendendo a obra literária como veículo de “aspirações individuais”, destaca-se o último livro de Monteiro Lobato, de 1947, **Zé Brasil**, cujo personagem se identifica com o Jeca Tatu. Mas trata-se de um caboclo mais consciente e questionador da sua condição social de miséria, devido à desigualdade existente no campo.

A descrição de sua casa mostra sua pobreza semelhante à do Jeca que também morava numa casa de sapé: “Nasceu e sempre viveu em casebres de sapé e barro, desses de chão batido e sem mobília nenhuma – só a mesa encardida, o banco duro, o mocho de três pernas, uns caixões, as cúias... Nem cama tinha” (LOBATO in LAJOLO, 1981:92). O próprio Zé identifica-se com o caboclo de 1914, que nasceu no **Velha Praga**, ao olhar seu “livrinho do Fontoura com a história do Jeca Tatu” :

- Coitado deste Jeca! – dizia Zé Brasil olhando para aquelas figuras. – Tal qual eu. Tudo que ele tinha, eu também tenho. A mesma opilação, a mesma maleita, a mesma miséria e até o mesmo cachorrinho. Pois não é que meu cachorro também se chama Joli?... (LOBATO in LAJOLO, 1981:92).

Essa diferença entre os personagens caipiras, Jeca Tatu e Zé Brasil, mostra não só a mudança de conceitos de Lobato, como também um pedido de desculpas do escritor ao caipira, um reconhecimento de Lobato quanto seu mau julgamento do camponês que vivia no Vale do Paraíba em **Velha Praga** e **Urupês**. Esse reconhecimento está subentendido na descrição abaixo:

A gente da cidade – como são cegas as gentes das cidades!... Esses doutores, esses escrevedores nos jornais, esses deputados, paravam ali e era só crítica: vadio, indolente, sem ambição, imprestável... não havia o que não dissessem do Zé Brasil. Mas ninguém punha atenção nas doenças que derreavam aquele pobre homem – opilação, sezões, quanta verminose há, malária. E cadê o doutor? Cadê o remédio? Cadê o jeito? O jeito era sempre o mesmo: sofrer sem um gemido e ir trabalhando doente mesmo, até não agüentar mais e cair como cavalo que afrouxa. E morrer na velha esteira – e feliz se houver por ali alguma rede em que o corpo vá para o cemitério, senão vai amarrado com cipó (LOBATO in LAJOLO, 1981:93).

Quando Lobato cita “esses escrevedores nos jornais”, se inclui no grupo de difamadores do injustiçado Zé Brasil, pois **Velha Praga** foi um artigo publicado em **O Estado de São Paulo** e denunciava os camponeses, entre eles, o Jeca Tatu. Segundo Lajolo (1981:93), **Zé Brasil** ganhou “a dimensão de uma autocrítica de Lobato, que tenta redimir a figura do camponês, analisando-a no contexto sócio-econômico brasileiro”.

Na citação comentada, Lobato defende Zé Brasil, que sofria com descasos do governo quanto à saúde pública e, apesar disso, era rotulado como preguiçoso pelas “gentes da cidade” que viviam às cegas, entre elas, o próprio Monteiro Lobato que antes não percebia essa situação.

Zé Brasil foi o último livro de Monteiro Lobato e felizmente mostra a mudança de percepção do caboclo, valorizando o caipira, merecedor de mais atenção em benefício do país e da qualidade de vida dos brasileiros do campo.

Antonio Candido (2006: 90) argumenta que a posição do escritor e a receptividade do público são “influenciadas pelo fato da literatura brasileira ser então encarada como algo a criar-se voluntariamente para exprimir a sensibilidade nacional, manifestando-se como ato de brasilidade”. Sem dúvida, Monteiro Lobato é considerado um escritor bem aceito pelo público porque defendeu a nacionalidade, valorizando a nossa gente – com mais intensidade em **Zé Brasil** – e buscando, nas características do povo brasileiro, a vida para seus personagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CANDIDO, Antonio, 1918 -. **Literatura e Sociedade/** Antônio Cândido. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio, 1918 -. **Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida/** Antonio Candido. 8ª ed. São Paulo, 1997.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais/** Denys Cucho; tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & Senzala/** Gilberto Freyre. 45ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida/** Marisa Lajolo. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato: literatura comentada.** Seleção de textos, contextualizações, notas cronológicas, características e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1981.

LOBATO, Monteiro. **Idéias de Jeca Tatu.** 14ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1972.

LOBATO, Monteiro. **Urupês.** 31ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Darcy, 1922-1997. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil/** Darcy Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

NOTAS

¹ O presente trabalho compreende o resumo da monografia apresentada no curso de especialização Lato Sensu “Linguagem, Cultura E Ensino”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste-, sob orientação da Profª Drª. Regina Machado Coeli e Silva, em 25 de fevereiro de 2008.

² O caboclo caipira mencionado se restringe, nesse trabalho, ao da região do Vale do Paraíba em São Paulo, por se tratar de uma pesquisa sobre a origem do caboclo em relação ao Jeca Tatu, personagem que vive nessa região.

³ Concessão de terra para quem a solicitasse legalmente, com a condição de lavrá-la no período de até seis meses. (CANDIDO, 1997: 59)

⁴ O posseiro não tem permissão e freqüentemente ignora a situação legal da terra que ocupa: pode ser terra sem proprietário, pode ser terra com

proprietário, pode ser terra que virá a ter proprietário. (CANDIDO, 1997: 59)

⁵ No contexto em que a palavra está inserida e de acordo com a característica do modo de vida caipira, quanto ao isolamento, o verbo no gerúndio *refugindo*, dá o sentido de que o caboclo procura sempre refugiar-se. Essa característica será comentada no próximo capítulo.

O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Grace de Mello Bernardes

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo identificar o papel do professor de Inglês dentro da abordagem comunicativa. Foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica, e durante seu processo foram feitas considerações sobre os muitos papéis que um professor pode desempenhar em sala de aula. Dentro dessa perspectiva, centramos nossa pesquisa em seu papel de motivador. Como contribuição, o trabalho apresenta uma gama de sugestões de atividades voltadas para o professor comunicativo que tenha como objetivo motivar seus aprendizes dentro de sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: professor de inglês, abordagem comunicativa, motivação.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (doravante LE's) tem sua permanência no currículo das instituições de ensino questionada, não somente por leigos mas também pelos próprios profissionais atuantes na área (TOTIS, 1991, p.15). Aqueles que produzem esses questionamentos não conseguem visualizar a contribuição para o desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do indivíduo no processo de aprendizagem de LE's. Ao aprender uma segunda língua, o aspecto *lingüístico-psicológico* leva o aprendiz a uma *introvisão* e reestruturação da própria língua materna (TOTIS, 1991 p.15). Podemos salientar ainda que ao aprender um outro idioma, como o Inglês, é dado ao aluno a oportunidade de interagir e se construir socialmente com um grande número de pessoas como explana Moita Lopes, que atualmente mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo estão aprendendo inglês, sendo que 375 milhões falam inglês como primeira língua e 750 milhões usam o inglês como segunda língua. O autor ainda afirma que “ao brasileiro precisa ser dada a oportunidade de conquistar o direito de usar a LI como uma língua comum, por meio da qual ele possa ler o mundo criticamente e participar de sua construção”. Podemos constatar através dessas afirmativas *o porquê* de ensinar LEs e principalmente a justificativa para a escolha do inglês como a língua estrangeira a ser ensinada nas escolas brasileiras. Almeida Filho (1993, p.10) salienta a necessidade de o professor refletir sobre o conceito

complexo do termo língua estrangeira (LE), que pode ser conceituado como *língua dos outros, de estranhos, de dominadores ou língua exótica*, mas que ao longo do processo de convívio e aprendizagem ela se *desestrangeiriza*, tendo também o papel de construtora e comunicadora da identidade do aprendiz. Ao focarmos o processo de ensino/aprendizagem de inglês como LE, identificamos que durante muitas décadas as pesquisas em Linguística Aplicada (LA) voltaram suas atenções para os métodos de ensino, suas possíveis falhas e aprimoramentos, e não para um dos principais agentes desse processo, o professor. Larsen–Freeman (1993, p.xii) destaca que os estudos procuravam caracterizar um método de ensino como uma prescrição de comportamento, o que implicava no ensino visto como a implementação de tal comportamento. Focados no processo de ensino/aprendizagem verificamos a necessidade de resgatar os conceitos e característica sugeridas para professor de Inglês dentro da abordagem comunicativa, para tanto partiremos do esclarecimento de alguns termos pertinentes a nossa pesquisa e traçaremos mais especificadamente o papel do professor comunicativo motivador.

Devido ao fato de a Linguística Aplicada (LA) ser uma ciência considerada recente, alguns termos vão se transformando durante o processo de descobertas e implementações. Neste capítulo esclareceremos alguns desses termos, sabendo que não há concordância entre a maioria dos autores que tratam do tema ensino/ aprendizagem de LE.

CONCEITOS DE ABORDAGEM E MÉTODOS

O termo abordagem (do inglês, *approach*) é utilizado para denominar um conjunto de pressupostos teóricos acerca de como a língua se constrói, de sua natureza, de como ela é adquirida ou aprendida. Segundo Leffa (1998, p.212) “as abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos”; Almeida Filho (1998, p.18) determina o conceito de abordagem como, “uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua”. O mesmo autor ainda acrescenta a idéia de que a abordagem é uma filosofia de trabalho, força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino, destacando que muitas vezes pode ocorrer o desencontro entre a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender do aluno (também nomeada como cultura escolar do mesmo). Totis (1991, p.24-25) enfatiza a hierarquia na qual a abordagem vem em primeiro lugar, em que as crenças ou princípios de aprender e ensinar modalizam as escolhas metodológicas ou métodos utilizados pelo

professor em sala de aula, de forma implícita ou explícita. Abordagens diversas podem fazer uso das mesmas técnicas e até mesmos métodos, no entanto ter por objetivo outros resultados, ou dar atenção para outros procedimentos durante a execução das tarefas pelos alunos. Os métodos em contraponto as abordagens são conceituados como o momento prático, ou veículo para a execução das teorias e princípios (abordagens), como podemos observar em Almeida Filho (1993,p.37) “ Os métodos são conjuntos de procedimentos, formas estabilizadas de práticas de ensinar línguas com base em uma abordagem, Larsen -Freeman (2000,p.01) afirma que os “ métodos podem servir como modelos de integração entre a teoria(abordagem) e a prática (técnicas)”, no entanto a autora reitera eu os métodos não são receitas ou fórmulas a serem seguidas servilmente. O professor deve conhecer os princípios teóricos e o maior número de métodos e técnicas para que possa fazer suas escolhas articuladamente, criticamente, de forma a transformar sua prática e seu entendimento do processo de ensino aprendizagem.

Para um entendimento mais claro sobre a relação entre abordagem métodos, técnicas e procedimento, propomos o esquema abaixo:

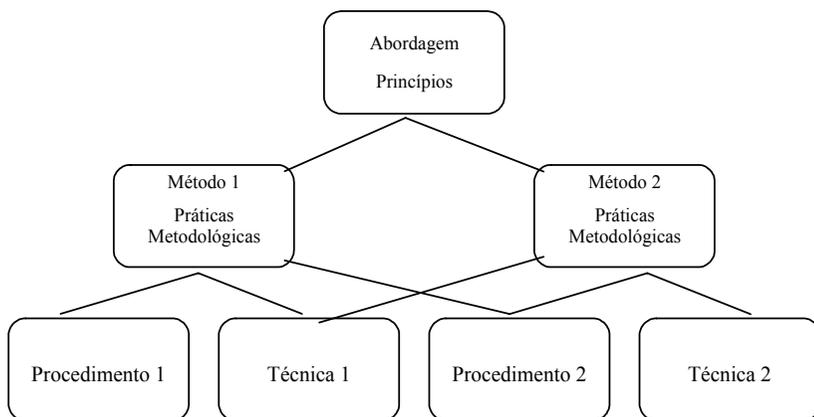


Figura 1 – Esquema hierárquico da relação entre abordagem, métodos, práticas metodológicas e procedimentos (baseado no esquema hierárquico sugerido por Totis, 1991, p.24).

Essa figura não é construída de forma fixa, nem evidencia conceito valorativo através da ordem estabelecida. O diálogo entre os vários módulos da figura é necessário para que a prática diária do professor se torne profícua. Inserimos alguns termos *técnicas e práticas metodológicas* de

Larsen-Freeman dentro do esquema acima, partindo do pressuposto que não são excludentes nem divergentes e sim substitutivos, sendo utilizados como recurso argumentativo sem distinção de significados.

ABORDAGEM COMUNICATIVA E SEUS MÉTODOS

A **abordagem comunicativa** também conhecida como abordagem *nocional/funcional*, surge para ocupar um espaço vazio após o declínio do audiolingualismo, buscando romper com o estruturalismo vigente que via a língua como código a ser descrito e analisado. Não se dedicavam à pesquisa do processo de ensinar/ aprender, acreditavam que a língua poderia ser ensinada de forma mecânica, com origem behaviorista, fosse através de estímulo/resposta, ou através de exercícios de repetição dando toda a ênfase à forma. A **abordagem comunicativa (AC)**, estudada e desenvolvida principalmente por lingüistas ingleses, se concentrara no significado, no sentido e na intenção propositada do uso da língua através de funções (como concordar e discordar de algo, pedir informações, oferecer ajuda e etc.) e noções (hora, duração, dúvida, localização e etc.). Despendendo atenção sobre o processo de ensino/ aprendizagem, sugere que o aluno deve ser exposto aos mais variados contextos onde a língua é usada, e as oportunidades de fazer o uso da língua alvo para desenvolver as quatro habilidades (fala, leitura, escrita e audição), o que leva a interdependência entre língua e comunicação.

A **AC** tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa; para Hymes (1972, p.281 *apud* Richards & Rodgers 2001, p.159. trad. nossa) “a competência comunicativa é a definição do que o falante precisa saber para ser comunicativamente competente em uma comunidade de falantes”. Para ele, a pessoa que adquire uma competência comunicativa adquire ambos, conhecimento e habilidade, para o uso da língua, indiferentemente da situação, tendo mobilidade lingüística para se fazer compreender e compreender os demais falantes. Para aplicar esses pensamentos e teorias o Ensino comunicativo de Línguas (ECL) é o método sugerido, tendo a competência comunicativa como o principal objetivo e conhecendo a interdependência da linguagem e da comunicação. Almeida Filho (1993, p.36) cita as principais características que os métodos comunicativos têm em comum, tais como o foco no sentido, no significado e na intenção propositada entre sujeitos na LE. Saliencia ainda que o ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades e tarefas relevantes e de real interesse para o aprendiz. Ao se ter uma intenção de fala, seja solucionar um problema, ou resolver uma questão tendo o aprendizado na língua não como alvo, mas como um meio,

assim se estabelece um *método* ou *prática metodológica* que tem como princípio a **AC**. Os métodos comunicativos não são de um único tipo. Podem ter características diferentes sendo classificados como: i) situacionais (topicalizam as aulas em situações de uso da Língua), ou (ii) primarem pela forma gramatical *comunicativizada*, ou comunicativo progressista, com atividades de auto-conhecimento, sugerindo interação verdadeira com tópicos da realidade dos alunos e etc. Quando se tem por objetivo proporcionar a aquisição de um desempenho profícuo na língua alvo, deve-se oferecer condições para que esse processo aconteça. Uma dessas condições sugeridas pela **AC** é o oferecimento pelo professor de um ambiente menos tenso possível, onde a aprendizagem ocorra de forma a não deixar os aprendizes na defensiva; por outro lado, também se enfatiza que não é uma questão de só executar os procedimentos metodológicos; é preciso compreendê-los e refletir sobre eles e não somente ser apenas um praticante dos mesmos (ALMEIDA FILHO, 1993 p.36). Hoje vivemos a denominada terceira fase da abordagem comunicativa e isso se traduz em uma metodologia mais eclética, enfocando o trabalho do professor as atividades e as tarefas selecionadas por ele, que visam um processo de ensino aprendizagem onde os alunos se sintam motivados e seguros. Essas atividades em sua maioria são em grupos e propõe que os alunos busquem por informações significativas, (*Information-gap Activities*) (PRABHU, 1987, *apud* Richards & Rodgers 2001, p.173). Johnson & Johnson (1998 *apud* Richards & Rodgers 2001, p.173-174) identificam cinco características essenciais que delineiam as aplicações mais comuns do **método comunicativo**:

1) **Apropriação**: a linguagem reflete as situações de uso e deve ser apropriada dependendo das situações em que ocorrem e o propósito da comunicação, desta maneira os alunos devem estar capacitados para o uso formal e informal da língua; **Foco na mensagem**: os alunos necessitam estar aptos para criar e entender mensagens, isso quer dizer que precisam compreender o significado real dos enunciados, focando na troca e transferência de informações nas atividades em **ECL**; 2) **Processo psicolinguístico**: as atividades de **ECL** procuram engajar os alunos no processo do uso cognitivo e em outros importantes fatores na aquisição e aprendizagem de línguas; 3) **Aceitar os riscos**: os alunos são encorajados a resolver problemas, inferir significados, arriscando se comunicar na LE e aprendendo com seus enganos, e por trás desse procedimento eles são encorajados a empreender várias estratégias de comunicação e aprendizagem; 4) **Prática livre**: a **ECL** estimula o uso holístico da prática, envolvendo simultaneamente o uso de várias habilidades, dando preferência á prática individual de cada habilidade a seu tempo.

Aquele que fará uso de todos esses pressupostos teóricos e práticas metodológicas comunicativas será o professor, porém em tudo que pudemos ler até agora pouco se falou do fazer do professor, de como ele aplicaria tudo isso no seu dia-a-dia. São muitos os papéis que surgem em nossa cabeça quando pensamos no professor em sala de aula, usaremos de metáforas como Harmer (2002, p.56) o fez; podemos ver o professor como um *ator*, por estar sempre no “*palco*”, ou como *maestro*, por comandar e afinar todos os seus “*músicos*” (alunos), ou ainda como *jardineiro*, que ara o terreno e planta as sementes, rega e deixa-as crescer e dar frutos.

Harmer afirma que “a partir da influência do humanismo e das teorias comunicativas, grande ênfase tem se dado ao ensino centrado no aluno, onde o professor coloca as necessidades, desejos e experiências dos alunos como prioridade na construção de suas aulas” (2000.p.56.trad. nossa). Breen & Candlin (1980, p.99 *apud* Richards & Rodgers 2001, p.167. trad. nossa) postulam três princípios importantes para *ser* um professor comunicativo: i) facilitar e propiciar um ambiente calmo para que os alunos se comuniquem entre si durante as atividades; ii) agir como um participante independente entre os alunos, estejam eles organizados em grupos, ou em tarefas individuais, atuando como parte do grupo e não como professor com tarefa de ensinar; e iii) o professor no papel de pesquisador e de aprendiz, contribuindo para que os alunos se apropriem do conhecimento, aprimorando e estimulando suas habilidades, como observador da experiência de ensinar e aprender e como organizador dessa experiência. Richards & Rodgers (2001, p.168 trad. nossa) acrescentam ainda alguns papéis presumidos para o professor: 1) como analista das necessidades: o professor comunicativo investiga as necessidades lingüísticas dos alunos, individualmente ou em grupos através de questionários, entrevistas e etc., observa o estilo de aprender de cada aluno, questiona sobre os objetivos e motivações de cada aluno. Assim terá as informações necessárias para formular o programa e escolher quais técnicas e procedimentos utilizará em sala de aula; 2) conselheiro: o papel de conselheiro é indicado por vários métodos dentro da AC, principalmente no método comunitário de aprendizagem de línguas, em que o professor atua exemplificando e auxiliando o entrosamento comunicativo entre a intenção do falante e a interpretação do seu interlocutor, através de paráfrases, confirmação e comentários; e 3) alguns procedimentos em ECL exigem do professor que foque sua aula menos em si e mais nos alunos, atuando como organizador das atividades, preparando para a comunicação e as atividades comunicativas. Harmer (2001, p.71 trad. nossa) cita uma frase de R. Allwright (1979, p.170) “ [...] se o papel do professor de línguas é exclusivamente envolver os alunos em atividades de solucionar problemas

comunicativos na língua alvo, então a aprendizagem de línguas irá tomar conta de si mesma [...]”, para indagar se o papel do professor é somente esse, a resposta que Harmer (2001) aponta posteriormente é não, não é só esse o papel do professor; O outro papel do professor segundo Harmer é o de provedor do *input* compreensível, em muitos casos do único contato do aluno com a língua estrangeira. O autor salienta que Krashen (1985) com suas teorias do *input* compreensível (em que o aluno é exposto ao insumo na língua-alvo em um nível compreensível para ele), do filtro afetivo (onde o papel do professor é proporcionar um ambiente calmo, relaxado para que consiga baixar o filtro afetivo do aluno quanto à língua estrangeira, quanto à produção nessa língua e o medo do erro), ofereceu grandes avanços para o ensino de línguas.

Ao voltarmos nossa atenção para o processo de ensino aprendizagem, observando o aluno como indivíduo, mesmo que o processo de ensino se dê em grupo, entendemos que cada um possui interesses, habilidades, expectativas e motivações diferentes em relação ao aprendizado de língua estrangeira. Harmer (2001) sugere que uma das grandes diferenças individuais é a motivação, não só, a motivação do aluno em aprender, mas também a motivação do professor em participar ativamente desse processo. Richards & Rodgers (2001, p.157. trad.nossa) “o professor deve motivar seus alunos de várias formas para que eles trabalhem com a língua alvo [...] a motivação intrínseca irá surgir do verdadeiro interesse de estar se comunicando e de entender o que está sendo comunicado”. O professor enquanto *motivador* não exclui a possibilidade de outros papéis como o do professor *analista, conselheiro, organizador* etc...

Almeida Filho (1993) expõe que o ensinar e aprender línguas implica, em uma visão complexa e muitas vezes contraditória do ser humano, da linguagem, da formação crescentemente humanizada, e abrange igualmente configurações específicas de afetividades. Afetividades como motivação, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo, questões sociais, e etc. que estão relacionadas com o processo de aprendizagem da língua-alvo que se deseja e/ ou precisa aprender. Em todos os tipos de aprendizagem, a motivação é essencial para o sucesso: temos que *desejar* fazer algo como o principal ingrediente para o sucesso. O aprendizado de LE, não é diferente dos outros aprendizados necessita de motivação e objetivos alcançáveis.

CONCEITOS DE MOTIVAÇÃO

Segundo Ellis, a motivação “envolve atitudes e estados afetivos, que influenciam o grau de esforço e empenho que o aluno despende na

aprendizagem da língua-alvo” (1997, p. 75. trad. nossa), ou segundo Brown (2000, p.160-166 *apud* Harmer 2001, p.51. trad. nossa) do ponto de vista cognitivo, a motivação inclui fatores como a necessidade de investigação, atividade, estímulo, novos conhecimentos e valorização/reconhecimento. Harmer (2001) afirma que as considerações feitas sobre o que é motivação apontam para compreendê-la como um conjunto de valores que os alunos depositam individualmente sobre os resultados que desejam alcançar.

Ellis aponta quatro tipos de motivação ligadas ao ensino de línguas: instrumental, integrativa, resultante e intrínseca (1997, p. 75-76. trad. nossa), esclareceremos seus conceitos descrevendo as práticas do professor como motivador.

O PROFESSOR MOTIVADOR

Iniciando e mantendo a motivação

Ao iniciar as aulas, seja qual for o nível e a idade, o professor tem uma sala cheia de alunos motivados. Alguns alunos têm uma meta um objetivo claro em suas mentes, o que alimenta sua motivação instrumental/extrínseca. Outros têm dentro de si um pequeno impulso que pode gerar uma motivação intrínseca e espera que alguém o apóie para esse impulso se torne um desejo mais forte de aprender constante. Porém alguns não têm nenhum tipo de motivação específica, ou possuem uma motivação fraca que não se sustenta por muito tempo. Rogers & Alan (1996, p.61 *apud* Harmer 2001, p.52 trad. nossa) assinalam que “[...] Nos esquecemos que a motivação inicial do aluno pode ser fraca e morrer; alternativamente isso pode ser incrementado e redirecionado para um novo caminho”; cultivar e direcionar a motivação dos alunos é uma das responsabilidades do professor. No entanto, como comenta Allwright (1977 *apud* Harmer 2001, p.53 trad. nossa), o professor não pode ser responsabilizado pela motivação de cada aluno em sua aula, mas com sua postura pode influenciar diretamente o ambiente, o engajamento dos alunos e a participação dos mesmos. Allwright (1977 *apud* Harmer 2001, p.53 trad. nossa) sugere três áreas onde o professor pode fazer a diferença e manter seus alunos motivados, conforme veremos a seguir.

1- Objetivos e ajustes nos objetivos

A motivação está ligada ao desejo de atingirmos metas. Temos que distinguir entre metas de longo prazo e de curto prazo. Metas de longo prazo no ensino de línguas estão usualmente ligadas a certificações (TOEFL, FCE, TOEIC, etc.), a conquista de um melhor emprego e etc. Em

outra perspectiva, a de metas de curto prazo, podem ser relacionadas à aprendizagem de um conjunto de vocábulos, um assunto, uma redação, a habilidade de fazer parte de uma discussão na língua-alvo, ou até passar no teste semanal. Temos que reconhecer que metas de longo prazo são importantes, porém elas se localizam longe do dia-a-dia da sala de aula, como afirma Harmer (2001, p.53): “Quando o inglês parece mais difícil do que o aluno havia imaginado, metas em longo prazo podem parecer miragens no deserto, aparecendo e desaparecendo aleatoriamente”. Estimular o aluno para um futuro é necessário, mas mantê-lo motivado nas atividades diárias é ainda mais importante.

Por outro lado, os objetivos diários são muito mais estimulantes e factíveis, é mais fácil focar a atenção do aluno para o sucesso ao final de uma tarefa ou atividade do que no final do semestre. Se o professor conseguir encontrar, criar e promover atividades e tarefas com essa perspectiva, todos sairão ganhando. A motivação e o engajamento do aluno serão imediatos, e o professor terá menos trabalho em manter os alunos focados no aprendizado.

2- Ambiente de aprendizagem

Apesar de o professor, na maioria das vezes, não poder escolher sua sala de aula, ele é capaz de fazer grandes mudanças no aspecto físico e na atmosfera emocional para suas aulas. Ambos os aspectos têm grande influência sobre a motivação dos alunos e do próprio professor. Pode-se decorar qualquer ambiente com materiais visuais, projetos dos alunos, fotos e etc., transformando o ambiente mais hostil em um lugar agradável e receptivo para o aluno ficar a vontade durante seu processo de aprendizagem.

Quando não é permitido fazer decorações ou modificações, o professor ainda tem a alternativa de trazer música para a sala, pendurar varais momentâneos (que podem ser retirado ao final da classe), trocar a posição das carteiras para que todos os alunos se vejam (em círculo), ou programar atividades nas quais os alunos se movimentem pela sala, ou ainda possam usar a biblioteca, cantina ou ambiente abertos, jardins e etc. Tudo isso é muito importante, mas o professor pode ainda criar um ambiente emocionalmente estimulante e confortável com outros recursos, como observar suas atitudes, suas características pessoais, suas ações perante os problemas em sala, ou a forma como responde aos alunos, o tipo de avaliação e a forma como ela é transmitida para cada aluno; desta forma a postura do professor afeta a motivação dos alunos diretamente. Em uma sala de aula comunicativa é necessário que haja um ambiente de cooperação e suporte e o professor é o principal agente desse processo.

3- *Aulas interessantes*

Se os alunos devem continuar intrinsecamente motivados necessitam claramente estar interessados pelo assunto, pelas atividades e os tópicos apresentados pelo professor. Para os alunos se engajarem e continuarem assim por, talvez, uma hora e meia de aula, é necessário que esse processo faça sentido para eles. Os objetivos cumprem uma parte desse papel, as atividades e tarefas também, porém é *o como* elas serão realizadas que fará a diferença. A escolha de materiais, se serão autênticos ou não, a procura e escolha de atividades e tarefas, e a construção do plano de aula são decisões *pré* sala de aula, mas são as ações, as decisões e atitudes *dentro* de sala que farão a diferença de motivar e manter o aluno motivado. Harmer (2001, p.84, trad. nossa) coloca o engajamento do aluno como o primeiro passo para uma aprendizagem eficaz: “[...] o ponto aqui é, a não ser que aluno esteja engajado emocionalmente, com o que está acontecendo em sala, o aprendizado dele será menos efetivo”. Sendo assim, despertar o aluno é o primeiro passo da aula, assim ele estará engajado e motivado para as atividades e tarefas propostas. Após as tarefas o aluno trará suas dúvidas e questionamentos sobre a língua e o professor terá a oportunidade de esclarecer e corrigir possíveis enganos cometidos durante a produção.

Alan Rogers (1996, p. 66 *apud* Harmer 2001, p.54) afirma sua opinião sobre a responsabilidade do professor: “motivação... é mais do interesse do professor do que do aluno; ela depende muito mais das atitudes do professor do que das atitudes dos estudantes”. Compreendemos então que as atitudes e ações do professor são muito importantes para a motivação dos alunos e dele próprio, as atividades e tarefas aparecem em segundo lugar na ação de manter os alunos motivados e engajados em sala de aula. Os papéis sugeridos para os professores podem ser reconstruídos a cada novo passo tecnológico e científico, novas perspectivas sociais transformam a realidade de sala de aula e mais uma vez o professor precisa se reinventar. Os papéis aqui descritos não têm a função nem intenção prescritiva, entendemos que o professor deve ser visto como um ser funcional, livre para transitar entre esses papéis a fim de sanar as necessidades diárias de seus alunos. O papel de motivador precisa estar internalizado na vida do professor, desde o momento em que ele começa a pensar em sua turma, na sala de aula, na construção do plano de aula e objetivos até e não menos importante de sua atuação e tomada de decisões na sua prática junto aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa bibliográfica a qual nos propusemos, vivenciamos a profusão de opiniões de grandes autores e pesquisadores sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Muitos desses pesquisadores concordam sobre as principais características da abordagem comunicativa, enquanto princípios norteadores, com uma filosofia de trabalho, a sua visão de linguagem, suas propostas para um ensino eficiente da língua-alvo e a sua teoria sobre competência comunicativa. Tornando a muito atraente para os professores, no entanto, como ressalta Totis (1991), a AC não se preocupa em definir linhas metodológicas mais precisas para sua execução. Entre a liberdade inovadora e não prescritiva da AC e a rigidez do material didático tradicionalista, Nunan & Lamb (1999) afirmam que o professor acaba por fazer um movimento para trás (o tradicionalismo) e para frente (o comunicativismo), buscando por alternativas que suplementem as necessidades dos seus alunos dentro da realidade do contexto social e cultural onde ensina. Nunan & Lamb (1999, p.16) propõem que “[...] na verdade a língua é ao mesmo tempo uma estrutura governada por regras e um sistema comunicativo de expressão dos significados [...]; aprender é a formação de hábitos como também é um processo de ativação através do desenvolvimento de uma tarefa comunicativa”, podemos inferir então que o professor deve transitar entre esses dois extremos. Almeida Filho (1993) comenta sobre a construção do ensino pelo professor, a partir da sua abordagem seja implícita ou explícita, isso quer dizer que o professor ensina partindo de suas crenças e princípios conhecidos por ele ou não. O autor afirma que:

professores cujas abordagens permanecem desconhecidas por quem as pratica podem até ser professores bem sucedidos, mas são mestres mágicos ou dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente (1993, p.18).

No intuito de delinear o perfil do professor comunicativo de inglês, descrevemos vários papéis sugeridos ao professor de línguas, pontuamos características propostas por cada um dos autores, descritas como necessárias e algumas como imprescindíveis. Através desse processo de pesquisa, refletimos que o professor é acima de tudo um *tomador de decisões*, alguém cujo é atribuído uma gama de responsabilidades. Harmer cita Ur (2001, p. 344 trad. nossa): “professores com vinte anos de experiência são diferentes de professores cujo repetem vinte vezes a mesma experiência”, e afirma ainda que os professores que se repetem em sala de aula, ensinando sempre da mesma forma, sem experimentar outros papéis

durante o processo de ensinar, são previsíveis, e, agindo assim, desmotivam e desencorajam seus alunos quanto a sua aprendizagem. Compreendemos a motivação como parte importante do processo de ensino e aprendizagem. Nossa perspectiva sobre as escolhas a serem feitas pelo professor, sugere que o professor comunicativo deve atuar antes de tudo como um motivador. O papel de professor motivador permeia e assiste qualquer um dos outros papéis, se sustenta e colabora com qualquer outra característica sugerida pelos pesquisadores e autores. Esse profissional pode escolher ser motivador, não somente quando escolhe as atividades ou sua forma de lidar com as ocorrências em sala de aula, mas mantendo o entusiasmo pelo aprendizado de línguas e conseqüentemente pelo ensino. Gostar do que se faz é imprescindível para o sucesso profissional, manter-se em constante aperfeiçoamento e em busca de novas práticas são as sugestões de Almeida Filho (1993, p.51).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. CAMPINAS: PONTES, 1993.

ELLIS, R. *Second language aquisition*. New York: Oxford University Press, 1997.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*, 3.ed. Edinburgh, England: Pearson Education Limited, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2.ed. New York: Oxford University Press, 2000.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NUNAN.D. LAMB.C. *The self-directed teacher: managing the learning process*. UK: Cambridge University Press, 1999.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, S.T. *Approaches and Methods in language teaching*. 2.ed. NY: Cambridge University Press, 2001.

TOTIS, V.P. **Língua Inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

Apêndice- Atividade Comunicativa motivacional

Are you ready?

Preparação: Cópia Exemplo worksheet 1	Escolher uma música compatível com a idade dos alunos, fazer cópias depois dividir cada letra em seis pedaços. Distribuir uma letra recortada e misturada para cada grupo de no máximo oito alunos.
Tempo da atividade: 25 -40 minutos	Depois da divisão das letras, tocar a música e pedir para que os alunos a coloquem em ordem, conforme o nível do grupo a letra pode ser dividida em mais pedaços ou até por frases. (tocar a música duas vezes). Circule por entre os grupos para identificar as dificuldades.
Objetivo: Integração	Depois da música montada, sugerir uma discussão sobre o que o compositor quis dizer e/ ou transmitir com a música, o que eles mudariam na letra, se sabem fatos sobre a vida do interprete etc.
Avaliação da atividade:	Pesquise sobre o interprete da música, um pouco sobre a história da música, curiosidades e tenha certeza de que poderá responder as perguntas de vocabulário e etc.

O CAIPIRA DE LIMA BARRETO E MONTEIRO LOBATO

João Paulo Frai

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar como certos aspectos sociais se fazem presente nas obras: *Urupês*, de Monteiro Lobato, e *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Ambos os autores trouxeram à luz a realidade do caipira brasileiro, até então esquecido em sua miséria sócio-econômica ou então idealizado pelo pensamento romântico. Os dois autores divergem ao apontar as causas da miséria campesina. Enquanto o primeiro atribui a miséria do Jeca Tatu à preguiça, o segundo aponta as causas econômicas, políticas e sociais como fontes do problema. Cada um a seu modo, expõe a situação do caboclo de modo a desvelar que a miséria no campo foi fruto das contingências sociais daquele contexto. Ambos denunciam a ocorrência do coronelismo bem como seus principais aspectos. Ainda é possível perceber nas duas obras a apresentação de um caipira com resquícios do “homem religioso” de modo que há momentos em que ele acredita no poder místico que rege o mundo e outros em que ele duvida de tal poder.

PALAVRAS CHAVES: Caipira, Coronelismo, Crendices.

INTRODUÇÃO

No início do século XX, época correspondente ao pré-modernismo brasileiro, a literatura brasileira passava por um período de transição. O próprio prefixo “pré” indica a anterioridade a uma nova fase, o modernismo. Conforme aponta Alfredo Bosi, o termo “pré-modernismo” pode indicar um marco meramente temporal que divide o parnasianismo, simbolismo e realismo do modernismo, ou então, numa segunda hipótese, o termo pode indicar um período de modificação temática e formal a qual conduz ao novo período, o Modernismo. Ainda, cita o mesmo autor:

Os gêneros literários no pré-modernismo indicam o prosseguimento e a estilização dos já cultivados pelos escritores realistas, naturalistas e parnasianos. Entretanto, ao elemento *conservador* importa acrescentar o *renovador*, aquele que justifica o segundo critério com que definimos o pré-modernismo. (BOSI, 1973, p.11)

Entre o final do século XIX e a década de Vinte há, simultaneamente, escritores tradicionalistas como Rui Barbosa e Coelho

Neto, e escritores progressistas como, como Euclides da Cunha, Monteiro Lobato e Lima Barreto. Ainda de acordo com Alfredo Bosi,

Caberia ao romance de Lima Barreto e de Graça Aranha, ao largo ensaísmo social de Euclides da Cunha, Alberto Torres, Oliveira Viana e Manuel Bonfim, e à vivência brasileira de Monteiro Lobato o papel histórico de mover as águas estagnadas da belle époque, revelando, antes dos modernistas, as tensões que sofria a vida nacional. (BOSI, 2002, p.306 – 307)

E graças à literatura do primeiro quartel do século XX que uma grande camada da população até então invisível passa a ser tema de obra relevantes como: *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, *Urupês*, de Monteiro Lobato, e *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. Ao dar visibilidade à miséria, esses escritores que acabam por denunciar certas situações cotidianas do campesino brasileiro como: o descaso das autoridades políticas com relação à população rural; as perseguições decorrentes da política do voto de cabresto; bem como as credices e superstições inerentes à miséria e ao abandono.

DUAS PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO CAIPIRA.

Tanto Monteiro Lobato quanto Lima Barreto abordaram o personagem-tipo do campesino brasileiro. Lobato traz à luz o “Jeca-Tatu” como personagem principal do conto “Urupês”, publicado no livro homônimo em 1918. Em *Triste Fim de Policarpo Quaresma* também Lima Barreto se atará tangencialmente ao tema da miséria do homem rural caracterizada no personagem Felizardo.

Em ambos os casos, pode-se dizer que os autores se atêm a tipos semelhantes de personagens inspiradas no camponês que vive em taperas miseráveis, desmotivado, alienado com relação à política e que tem nas credices e superstições o único alento protetor contra a miséria, a insalubridade e as adversidades.

Em ambas as obras, o ambiente rural é revelado como desolador, miserável, abandonado: “Um terreirinho descalvado rodeia a casa. O mato o beira. Nem árvores frutíferas, nem horta, nem flores – nada revelador de permanência.” (LOBATO, 1985, p.149).

O que mais a impressionou no passeio foi a miséria geral, a falta de cultivo, a pobreza das casas, o ar triste, abatido da gente pobre (...). Era sempre aquele sapê sinistro e aquele “sopapo” que deixava ver a trama de varas, como o esqueleto de um doente. Por que ao redor dessas casas não

havia culturas, uma horta, um pomar? E não havia gado, nem grande nem pequeno. Era raro uma cabra, um carneiro. (BARRETO, 1987, p.134)

Ambos os autores abordam o mesmo tipo de personagem e o mesmo contexto social, porém, divergem quanto à forma de ver o “caipira” e seu contexto social. Certamente, isso se deve às origens de Monteiro Lobato e Lima Barreto, oriundos de classes sociais e econômicas diametralmente oposta, eles têm formas de olhar o homem do campo diferente.

José Renato Monteiro Lobato¹ nasceu em 18 de Abril de 1882, em Taubaté, no interior paulista. Filho e neto de fazendeiros, nascera em família abastada e aristocrática, seu avô possuía o título de Visconde. Lobato teve uma infância tranqüila, recebeu educação primeiramente de sua mãe, mais tarde de um professor particular e por fim, freqüentou a escola. Desde pequeno, já possuía acesso aos livros.

Afonso Henriques Lima Barreto nasceu no dia 13 de maio de 1881, no Rio de Janeiro, era filho de um tipógrafo e de uma professora primária. Seus pais eram mestiços. Barreto fica órfão de mãe aos sete anos e mais tarde seu pai enlouquece. O escritor passa por momentos difíceis e torna-se dependente do álcool. O vício o leva ao hospício por duas vezes e por fim, falece aos quarenta e um anos, vítima de um colapso cardíaco.

Esses breves relatos acerca da vida desses escritores têm por objetivo de situá-los nas classes sociais às quais nasceram, visto que isso teve repercussão na forma de ver o trabalhador rural.

Pertencente à elite ruralista, Lobato enxerga o caboclo como um ser preguiçoso, não evoluído, alheio a tudo e contrário ao progresso do país. Da perspectiva do conto “Urupês” é evidente que Lobato tributa ao caipira as causas da sua miséria, alienação e abandono.

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígine de tabuinha no beijo, uma existe a vegetar de côcoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé. (...) o caboclo é sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas. (LOBATO, 1985, p. 155)

Contrária é a visão de Lima Barreto com relação ao caipira. Talvez, isso se justifique pela origem humilde do escritor. Sendo ele mestiço e oriundo de uma classe social marginalizada, ele presencia a vida de pobreza, as dificuldades do brasileiro.

Uma passagem que expressa bem o foco pelo qual Barreto expõe as causas da miséria está na fala de Felizardo: “- Terra não é nossa... E

“frumiga”?... Nós não “tem” ferramenta... isso é bom para italiano ou “alamão”, que o governo da tudo... Governo não gosta de nós...” (BARRETO, 1987, p. 136).

A partir dessa passagem fica claro, sob este ponto de vista, que a culpa pela miséria não é apenas do caipira e sim de todo um contexto em que a falta da propriedade da terra, somada as agruras naturais – as pragas –, a falta de infra-estrutura tecnológica, bem como o descaso por parte do governo oligárquico corroboram para a miséria no campo.

Ainda com relação ao homem do campo, é preciso fazer algumas ponderações que esclarecem um pouco dos seus costumes tão atacados no conto “Urupês”.

É importante ter em mente que o caboclo descende dos primeiros brancos a passar pelo interior paulista, isto é, aventureiros, exploradores, etc. Desta forma, o “Jeca-Tatu” é herdeiro de vários costumes dessas pessoas, entre eles, a alimentação – mandioca, milho, feijão e caças – bem como o aspecto semi-nômade influenciado pelo hábito de acampamento. Segundo afirma Antônio Cândido no livro *Os Parceiros do Rio Bonito*, os primeiros sertanistas a povoar o interior paulista tinham uma alimentação pautada no mínimo necessário para não prolongar as interrupções da jornada. Também, por determinação do próprio governo da época, o caipira consumia basicamente produtos autóctones, bem como os de cultivo mais fácil, como a mandioca, o que facilitavam as incursões ao sertão inexplorado.

Como herdeiro desses sertanistas, o “Jeca-Tatu” consome mandioca não por preguiça de cultivar outras plantas, como ironiza Lobato, mas sim pelo fato da mandioca ser parte de sua dieta desde o início do processo de colonização.

Outro ponto importante é o preconceito ideológico inserido da idéia de que o Jeca é preguiçoso. Esse pensamento, nítido no conto “Urupês”, é contraposto por Antônio Cândido. Segundo este autor, o desapego pelo trabalho manifestado pelo caboclo não está relacionado à preguiça e sim, desnecessidade de trabalhar. Fato este justificado por fatores econômicos e culturais.

O caipira desenvolvia uma economia de subsistência e se beneficiava da fertilidade das terras virgens. Assim, inicialmente, a produção era farta e, quando o solo deixasse de produzir de modo satisfatório, abandonava-se a terra e buscava-se outra com as mesmas condições iniciais da anterior.

Então, é possível afirmar que a miséria do caipira não decorre da sua “má vontade”, mas de suas heranças culturais, dos obstáculos naturais como as intempéries e as pragas, do sistema político, bem como dos fatores

econômicos que impediam o acesso à infra-estrutura, falta de terra, etc.

A RELAÇÃO ENTRE MISÉRIA E VOTO DE CABRESTO

Logo no início do período republicano, as oligarquias agrícolas, que, no Império, foram representadas pelos barões, serão substituídas pelos coronéis. O termo “coronelismo”, conforme afirma Vítor Nunes Leal no livro *Coronelismo, enxada e voto*, foi tomado de empréstimo da patente militar de coronel, atribuída ao alto-comando das Forças Armadas e das Polícias. Entretanto, no início da república, o termo “coronel” além de designar a patente militar, passou a ser empregado para designar o chefe político da localidade, ou então aqueles que possuíam um nível maior de instrução, como ocorria com médicos, advogados, etc.

Retornando à idéia inicial, como o próprio nome sugere, “coronelismo” é o regime dos coronéis, dos líderes políticos locais, enfim, da supremacia da política municipal. Trata-se de um modelo político complexo abordado nas duas obras em questão.

Para entender o funcionamento desse sistema político, é preciso compreender a relação entre o latifundiário e o caipira. Antonio Candido menciona em *Os parceiros do Rio Bonito* que a miséria do caipira estava, muitas vezes, associada à condição de instabilidade a que ele estava submetido. Neste contexto, ocorre, também, a preponderância da vida econômica e social das fazendas, de modo que se tornou comum ver sitiantes vivendo à sombra dos grandes latifundiários, instaurando-se, então, uma relação de dependência daquele em relação a este.

O roceiro vê sempre no “coronel” um homem rico, ainda que não o seja; rico, em comparação com sua pobreza sem remédio. Além do mais, no meio rural, é o proprietário de terra ou de gado quem tem meios de obter financiamentos. Para isso, muito concorre seu prestígio político, pelas notórias ligações dos nossos bancos. É, pois, para o próprio “coronel” que o roceiro apela nos momentos de apertura, comprando fiado em seu armazém para pagar com a colheita, ou pedindo dinheiro, nas mesmas condições, para outras necessidades. (LEAL, 1975, p.24)

Estabelece-se, então, uma relação de poder na qual algum tipo de benesse ou proteção fazia com que os sitiantes votassem nos candidatos do grande fazendeiro, mantendo assim seu poder político local. Criam-se laços de fidelidade do pobre em relação ao rico, não importando a que partido ou ideologia este representa. Fundamenta-se então a prática do “voto de cabresto”.

Assim como o coronel trás o sitiante pelo cabresto, o governo mantém os líderes locais e municipais atrelados à sua proteção ou – em caso de infidelidade política – da sua perseguição. Assim, o coronel que se encontra no poder busca sempre se aliar ao governo para garantir recursos e benefícios que lhe permitam conceder favores aos seus correligionários, garantindo com esta estratégia a sua sobrevivência política. Nesse sentido, vemos em *Urupês* a seguinte passagem:

O fato mais importante de sua vida é sem dúvida votar no governo (...) vai pegar o diploma de eleitor às mãos do chefe Coisada, que lho retém para maior garantia da fidelidade partidária.

Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gatafunhos a que chama “sua graça”. Se há tumulto, chuchurreia de pé firme, com heroísmo, as porretadas oposicionistas, e ao cabo segue para a casa do chefe, de galo cívico na testa e colarinho sungado para trás, a fim de novamente lhe depor nas mãos o “diploma”. (LOBATO, 1985, p. 151)

Ainda com relação à política coronelista, vale ressaltar a forma como se davam as relações pessoais em virtude da política local. Entre o coronel e seus aliados imperava o paternalismo com favores pessoais de toda ordem, como por exemplo: empregos públicos, acesso à justiça, acesso à saúde, etc. Já, com relação ao tratamento do coronel para com seus adversários, imperava o mandonismo, isto é, perseguições de toda espécie: situação similar ao que acontecia em relação ao governo estadual e federal em relação aos coronéis.

O mandonismo coronelista se faz presente em duas situações no romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*: o primeiro quando, já no Sossego, Dr. Campos tenta “arrebanhar” Policarpo Quaresma e Ricardo Coração dos Outros para seu partido, ou seja, Ricardo é convidado para festas e recebe alguns favores:

Ricardo recebia todas as honras, todos os favores, por parte de todos os partidos. O doutor Campos, presidente da Câmara, era quem mais o cumulava de homenagens. Naquela manhã até esperava um dos cavalos do edil, para dar um passeio ao Carico; e, esperando, foi dizendo a Quaresma, que ainda não tinha partido para o eito: (BARRETO, 1987, p. 124)

Fica evidente na passagem acima o paternalismo existente na sociedade rural do início do século XX. O trecho ilustra uma das formas como se “arrebanhava” eleitores. Ou seja, as questões ideológicas e de identidade partidária não se fazem presentes, a política resultaria de relações estritamente pessoais.

As perseguições aos adversários também são reveladas na obra Barretiana estas ocorrem quando Policarpo, por não ceder às pressões para se posicionar politicamente, passa a ser encarado como adversário político, tornando-se alvo das perseguições daqueles que até então o bajulavam. O jornal será um dos instrumentos de perseguição a Quaresma, como atesta a quadrinha abaixo:

Política de Curuzu

Quaresma, meu bem, Quaresma!
 Quaresma do Coração!
 Deixa as batatas em paz,
 Deixa em paz o feijão.

Jeito não tens para isso
 Quaresma meu cocumbi!
 Volta à mania antiga
 De redigir em tupi.

(BARRETO, 1987,p. 132)

Outras perseguições típicas no regime coronelista aparecem quando, por motivos políticos, Quaresma é perseguido por Dr. Campos, o prefeito municipal, que o obriga a capinar a estrada que fazia divisa com seu sítio.

A luz se lhe fez no pensamento... Aquela rede de leis, de posturas, de códigos e de preceitos, nas mãos desses regulotes, tais caciques, se transformava em potro, em polé, em instrumento de suplicios para torturar os inimigos, oprimir as populações, crestar-lhes a iniciativa e a independência, abatendo-as e desmoralizando-as. (BARRETO, 1987, p. 152)

Em relação à política municipal, Lima Barreto, assim como Monteiro Lobato, apontam a ocorrência do coronelismo, porém, enquanto o primeiro deixa transparecer o sistema político como uma das causas da miséria rural, o segundo vê o problema e atribui a culpa não apenas ao coronel, mas também, ao Jeca alegando com tom irônico a sua falta de interesse pelas questões do país bem como sua ignorância com relação ao voto.

O CAIPIRA E AS HERANÇAS DE UM HOMEM RELIGIOSO

Aspecto importante em relação ao caipira do final do século XIX início do XX é sua relação com doenças, remédios, chás, benzeduras, etc. Comuns em praticamente todas as culturas os rituais de cura, sempre fizeram parte da cultura humana e ainda são recorrentes entre os povos.

Tais costumes, associados às crenças, perderam grande parte de sua força nas regiões urbanas e capitalistas, condicionadas à predominância do saber científico. Entretanto, a despeito da distância entre o homem moderno – profano – e o homem religioso, “ainda perduram, no imaginário deste, resquícios simbólicos norteadores da vida do homem religioso” (FORTES, 2007, p.99).

Esses resquícios do homem religioso são ainda marcantes e encontrados no caipira, principalmente nas práticas medicinais e em relação às simpatias e crenças. No universo caipira, o poder mágico de cura se manifesta por meio de mesinhas, benzeduras, rezas, chás, simpatias, etc. Esse aspecto é apresentado pelos dois autores quando mencionam rituais ou fórmulas para se exorcizar as doenças ou para se proteger das catástrofes naturais. Em “Urupês” Monteiro Lobato, ironicamente, alude a estas crenças: “Para dor de peito que “responde na cacunda”, cataplasma de “jasmim de cachorro” é um porrete” (LOBATO, 1985, p.153). Lima Barreto descreve a prática desta “medicina” caipira, que é praticada pela Sinhá Chica.

Era de ver como pegava uma faca e agitava o pequeno instrumento doméstico em cruz, repetidas vezes, sobre a sede da dor ou da tarefa, rezando em voz baixa, balbuciando preces que afugentavam o espírito maligno que estava ali. Contavam-se dela milagres, vitórias extraordinárias, denunciadoras do seu estranho poder quase mágico, sobre as forças ocultas, que nos perseguem ou nos auxiliam. (BARRETO, 1987,p.226).

As heranças mágicas e religiosas são recorrentes em várias culturas, por exemplo, durante o parto. Em várias culturas, o nascimento é dotado de uma forte carga simbólica. No caso do nascimento, há a passagem da fase embrionária para a vida autônoma propriamente dita. Como aponta Mircea Eliade, “Toda existência cósmica está predestinada à “passagem”: o homem passa da pré-vida à vida e finalmente à morte.” (ELIADE, 1992, p.147.) Esta carga simbólica é mencionada em “Urupês”, quando o autor descreve as crenças populares:

Num parto difícil nada tão eficaz como engolir três caroços de feijão-mouro, de passo que a parturiente veste pelo avesso a camisa do marido e põe na cabeça, também pelo avesso, o seu chapéu.(...).Nesses momentos angustiosos outra mulher não penetre no recinto sem primeiro defumar-se ao fogo, nem traga na mão caça ou peixe: a criança morreria pagã. A omissão de qualquer desses preceitos fará chover mil desgraças na cabeça do chorrincas recém-nascido (LOBATO, 1985, p.153.).

Situação similar também é registrada em *Triste fim de Policarpo Quaresma* a propósito dos partos. Ao falar a respeito de sinhá Chica observa-se a citação:

(...) tinha também a habilidade de assistir partos. Na redondeza, entre a gente pobre e mesmo remediada, todos os nascimentos se faziam aos cuidados de suas luzes. (...) Era de ver como pegava uma faca e agitava e o pequeno instrumento em cruz, repetidas vezes, sobre a sede da dor ou da tarefa, rezando em voz baixa, balbuciando preces que afugentavam o espírito maligno que estava ali. (BARRETO, 1987, p. 226).

Apesar da proximidade com o homem religioso, não se pode enquadrar o caipira como tal. Isso porque, na acepção da palavra, não existe mais. Persistem no homem atual, apenas, alguns traços herdados daquele. Nesse sentido, o caipira manifesta apenas resquícios de homem religioso ao acreditar no poder de certos rituais, porém, há momentos em que recorre à racionalidade agindo de modo profano. Isso pode ser visto em “Urupês”. Assim, observamos em na obra a manifestação desses traços:

Na mansão de Jeca a parede dos fundos bojou para fora um ventre empazinado, ameaçando ruir (...). A fim de neutralizar o desaprumo e prevenir suas conseqüências, ele grudou na parede uma Nossa Senhora enquadrada em moldurinha amarela. (...) Não obstante, “por via das dúvidas”, quando ronca a trovoad Jeca abandona a toca e vai agachar-se no oco dum velho embiruçu do quintal – para se saborear de longe com a eficácia da escora santa. (LOBATO, 1985, p. 149)

Nota-se no trecho acima que, apesar das crenças e rituais que indicam resquícios do homem religioso, o caipira não pode ser classificado como tal, pois, nos momentos de risco ele oscila entre o temor imemorial e a racionalidade, afastando-se do perigo e, como um bicho, entocando-se no oco de uma árvore.

Ao mesmo tempo em que o Jeca abandona a crença no poder mágico que rege o mundo e se agarra ao racionalismo, há momentos em que ocorre o oposto. Isso pode ser visto em *Triste Fim de Policarpo Quaresma*:

Enquanto a terapêutica fluídica ou herbácea de Sinhá Chica atendia aos miseráveis, aos pobretões, a do doutor Campos era requerida pelos mais cultos e ricos, cuja evolução mental exigia a medicina regular e oficial. (...) Às vezes, um de um grupo passava para o outro; era nas moléstias graves, nas complicadas, nas incuráveis, quando as ervas e as rezas da milagrosa nada podiam ou os xaropes e pílulas do doutor eram impotentes. (BARRETO, 1987, p.227-228)

Porém, não se pode pensar o caipira como sendo apenas “homem religioso” nem totalmente “homem profano”. Conforme o que foi dito, o homem religioso não mais existe. Sobraram apenas resquícios de sua forma de ver e agir diante das situações cotidianas. Por isso, Ora o caipira apresenta marcas do religioso, ora do profano.

Com base no que foi exposto acima, pode-se dizer que o caipira se enquadra naquilo que Mircea Eliade propõe quando afirma que o homem, por mais profano que seja, nunca consegue se livrar completamente do comportamento religioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das diferenças quanto à forma de apresentar o caipira brasileiro, tanto Monteiro Lobato quando Lima Barreto atuam como denunciadores de uma realidade até então distorcida para os grandes centros. Assim, tanto em *Urupês* quando em *Triste Fim de Policarpo Quaresma* é apresentada a situação sócio-cultural do caboclo. Situação esta de miséria e abandono decorrente de toda uma conjuntura que mescla a prática de uma política coronelista, aliada à ignorância do caipira que, além de mal instruído, era muito apegado às credices e superstições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Lima. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BOSI, Alfredo. *A Literatura Brasileira: o pré-modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *História concisa da Literatura Brasileira*. 40. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CANDIDO, Antônio. *Os Parceiros do Rio Bonito*. 7. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1987.

CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Belo

Horizonte: Itatiaia Limitada, 1988.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FORTES, Rita Felix e ZANCHET, Maria Beatriz. *Sabor e saber: O lugar do conto na escola*. Foz do Iguaçu: Editora Parque, 2007.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo, no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LOBATO, Monteiro. *Urupês*. 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

¹ Na idade adulta, Monteiro Lobato mudou oficialmente seu nome para José Bento Monteiro Lobato.

ESTUDO DO FILME *VEM DANÇAR* SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Job Lopes (PIC/V-CNPq)
João Carlos Catellan (Orientador)

RESUMO: Este estudo pretende desenvolver uma análise do filme *Vem Dançar*, sob o viés da análise do discurso de linha francesa, buscando verificar as representações construídas do professor, dos alunos e da escola. Uma das causas que justificam a pesquisa é à busca da compreensão do motivo de construção de imagem do professor, que, “voluntariamente”, se propõe, através da dança, a ensinar valores e ética para adolescentes infratores, procurando mudar suas condutas. Além disso, têm-se o objetivo de analisar, alunos com dificuldades sócio-educacionais, inseridos em distintos problemas familiares. Busca-se, ainda, verificar que representação se faz da escola frente a essa situação. O objetivo geral desse estudo é fazer uma análise discursiva das representações que o longa-metragem constrói sobre os elementos do método ensino-aprendizagem, professor/aluno/escola. A metodologia usada para a pesquisa está inserida na perspectiva prevista pela análise do discurso, ou seja, unindo texto e contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso, ensino-aprendizagem, filme *Vem Dançar*.

INTRODUÇÃO

Apresenta-se um estudo sobre o filme *Vem Dançar* do diretor *Liz Friedlander* com base na análise do discurso que busca a compreensão e pesquisa sobre as imagens construídas primeiramente do professor (Pierre Dulaine), um homem de uma elevada classe social que voluntariamente resolve ministrar aulas de dança de salão em uma escola pública novaiorquina. Em segundo dos seus alunos, adolescentes revoltados, de uma classe social desfavorecida que enfrentam diversos problemas sócio-raciais, estudantes sem perspectiva de futuro que se obrigam a participar das aulas de dança para cumprirem uma pena. E por último será analisada a escola, com fundamental importância na vida dos adolescentes, que no filme enfrenta grandes problemas envolvendo os professores e sua metodologia de ensino.

Define-se diretamente o discurso como efeito de sentido em locutores. Essa é uma definição de discurso em seu sentido amplo e nos introduz em um campo disciplinar que trata da linguagem em seu funcionamento. Ou seja, se pensamos o discurso como efeito de sentidos entre locutores, tem de pensar a linguagem de uma maneira muito particular: aquela que implica considerá-la necessariamente em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos. Isto quer dizer que o discurso supõe um sistema significante, mas supõe também a relação deste sistema com sua exterioridade já que sem história não há sentido, ou seja, é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique. Daí os efeitos entre locutores. E, em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos.

Nos anos 60, os estudos e pesquisas feitos sobre a relação da linguagem com seu contexto (a exterioridade) tomam uma forma singular e precisa no que temos chamado de escola francesa de Análise de Discurso (AD) — cujo autor fundamental é M.Pêcheux. A Análise de Discurso se constitui no espaço disciplinar que põe em relação à Lingüística com as Ciências Sociais. (Orlandi, 1994, p.56)

O estudo desse longa-metragem não está apenas inserido na lingüística, numa perspectiva de análise discursiva de linha francesa, ele nos remete a outras áreas como as ciências sociais, uma vez que, se encontram nesse roteiro diversas intervenções sociais, que implicam em atitudes, comportamentos e decisões de muitos personagens da história. Pode-se fazer também uma relação com direta com a pedagogia, pois através de uma metodologia bem estruturada, de um plano bem fundamentado e uma didática criativa, proporcionou-se a transformação de idéias e posturas para uma nova forma de olhar a vida.

É justamente a natureza e o estatuto dessa relação que dão singularidade à forma de conhecimento que é a Análise de Discurso. Ela se constitui na relação da Lingüística com as Ciências Sociais não enquanto complementação de uma pela outra, ou melhor, como se ela pudesse superar o limite (a falta) necessário que define a ordem de cada uma dessas disciplinas. Como sabemos a Lingüística, para se constituir, exclui o sujeito e a situação (o que chamamos exterioridade), e as Ciências Sociais não tratam da linguagem em sua ordem própria, de autonomia, como sistema significante, mas a atravessam em busca de sentidos de que ela seria mera portadora, seja enquanto instrumento de comunicação ou de informação. Em suma, a Lingüística exclui a exterioridade, e as Ciências Sociais tratam à linguagem como se ela fosse transparente. A Análise de Discurso, por seu lado, ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, não vai simplesmente juntar o que está necessariamente separado nessas diferentes ordens de conhecimento. Ao contrário, ela vai trabalhar essa separação necessária, isto é, ela vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes

saberes. Desse modo, ela não é apenas aplicação da Lingüística sobre as Ciências Sociais ou vice-versa. A Análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por sua vez, se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia. Essa relação contraditória, estabelecida pela AD entre a Lingüística e as Ciências Sociais, mostra o que tenho chamado de "Dispersão disciplinar". Há uma dispersão das formas de conhecimento e os projetos de interdisciplinaridade supõem poder elidir essa dispersão necessária, ou seja, pensam poder ultrapassá-la pela instrumentalização de uma disciplina pela outra. Estes se iludem com a possibilidade do objeto integral e do saber total, como se a fala da interdisciplinaridade pudesse por si ultrapassar a história do conhecimento e não fosse, ao contrário, parte dela. A Análise de Discurso reconhece a dispersão das disciplinas como uma necessidade que se sustenta na própria relação do conhecimento com a linguagem (como discurso), sendo esta sempre sujeita à interpretação. O que significa afirmar a abertura do simbólico nessa relação com a dispersão, do saber em seus diferentes discursos. Mais particularmente, o momento de constituição das Ciências Sociais e Humanas, no século XIX, é marcado por uma noção de sujeito (psicológico, calculável, visível) e de linguagem (transparente, com seus conteúdos sociológicos, psicológicos, etc.) incompatíveis com a noção de sujeito e linguagem atuais, que já não asseguram uma continuidade entre essas diferentes disciplinas. Trata-se de sujeito e linguagem pensados na relação com o inconsciente e com a ideologia, onde não há transparência, controle nem cálculo que possa apagar o equívoco, a imprevisibilidade e a opacidade constitutivos dessas noções sobre as quais se sustenta o conjunto de saberes que constituem o que chamamos Ciências Sociais, ou Humanas. Penso que este é um dos fatos importantes que colocam a necessidade de se refletir sobre a noção de discurso na relação com qualquer forma de conhecimento. E a Análise de Discurso tem certamente o que dizer sobre isso, colocando-se assim como um campo de conhecimento diretamente concernido na relação com a linguagem, com o sujeito e conseqüentemente com as formas do saber. (Orlandi, 1994, p.56)

REPRESENTAÇÕES

Esta pesquisa busca desenvolver com base na análise do discurso o estudo sobre a imagem construída do professor de dança que vai além de um transmissor de conhecimentos, que se torna mais que um educador e um conselheiro, ou seja, que desenvolve uma relação de cumplicidade e amizade com seus alunos. Uma relação da qual, permite com que adolescentes sem perspectiva de vida, passem acreditar em si e lutar para que suas metas sejam alcançadas com ética e dignidade. Em um segundo momento é analisado esses estudantes que vivem em precárias condições de vida. Adolescentes em grande maioria negros que além dos preconceitos

raciais enfrentam a desigualdade social, mas que ganham uma chance de mudar suas condutas e seus objetivos a partir do comprimento de uma pena em uma detenção escolar, onde a música e a dança os levam a mudar seus comportamentos, fazendo com que aprendam não só passos de dança, mas atitudes para utilizarem em toda sua vida. Atitudes essas que os tornam novos seres humanos capazes de compreender e buscar novos ideais com moral e honestidade. E por último a escola como ambiente central e mediador dessa relação professor e alunos. Além do confronto cultural e social explícito no longa-metragem, a escola também se depara com grandes problemas, didáticos e pedagógicos, pois avaliam os adolescentes citados acima como estudantes imudáveis, priorizando apenas os ótimos alunos que orgulham e valorizam o nome da escola.

A Análise de Discurso tem seu ponto de apoio na reflexão que produz sobre o sujeito e o sentido — um relativamente ao outro-já que considera que, ao significar, o sujeito se significa. Ela propõe assim uma forma de pensar sujeito e sentido que se afasta tanto do idealismo subjetivista (sujeito individual) como do objetivismo abstrato (sujeito universal). Recusa assim tanto o sujeito ascético, o da mente (o biológico), sujeito falante/ouvinte ideal, sem história, como também não se ilude com o individualismo subjetivista que exclui igualmente a historicidade. Quanto ao sentido, ela também produz sua crítica a duas tendências que se ligam: à que propõe o sentido literal (o sentido é um, do qual derivam os outros) e à que, no lado oposto, diz que o sentido pode ser qualquer um. Ambas as posições são a negação da história. A Análise de Discurso considera que o sentido não está já fixado *a priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido. Essa relação com a exterioridade, à historicidade, tem um lugar importante, eu diria mesmo definidor, na Análise de Discurso. De tal modo que, ao pensar a relação entre linguagem e sociedade, ela não sugere meramente uma correlação entre elas. Mais do que isso, o discurso é definido como processo social cuja especificidade está em que sua materialidade é lingüística. Há, pois, construção conjunta entre o social e o lingüístico. Ao introduzir a noção de sujeito e de situação (contexto, exterioridade), a Análise de Discurso afirma o decentramento do sujeito. Se for assim para o sujeito, também a relação com o mundo é constituída pela ideologia; a ideologia é vista como o imaginário que medeia à relação do sujeito com suas condições de existência. No discurso, o mundo é apreendido, trabalhado pela linguagem e cabe ao analista procurar apreender a construção discursiva dos referentes. A ideologia é, pois, constitutiva da relação do mundo com a linguagem, ou melhor, ela é condição para essa relação. Não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem. São ordens diferentes, a do mundo e a da linguagem. Incompatíveis em suas naturezas próprias. A possibilidade mesma dessa relação se faz pela ideologia. Daí decorre que, discursivamente, por

trabalharmos sempre essas relações, não é só a noção de linguagem que é diferente; também as noções de social, de histórico, de ideológico se transformam. Quanto ao social, não são os traços sociológicos empíricos — classe social, idade, sexo, profissão — mas as formações imaginárias que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: a imagem que se faz de um pai, de um operário, de um presidente, etc. Há em toda língua mecanismos de projeção que permitem passar da situação sociologicamente descritível para a posição dos sujeitos discursivamente significativa. No que diz respeito ao ideológico, não se trata de procurar "conteúdos" ideológicos que seriam a ocultação da realidade, mas justamente os processos discursivos em que ideologia e linguagem se constituem de forma a produzir sentidos. Na Análise de Discurso se trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus "conteúdos". A ideologia não é "x", mas o mecanismo de produzir "x". No espaço que vai da constituição dos sentidos (o interdiscurso) à sua formulação (o intradiscorso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários. A relação do homem com a linguagem é constituída por uma injunção interpretação: diante de qualquer objeto simbólico "x" somos instados a interpretar o que "x" quer dizer. Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já-lá, como evidência, o sentido desse "x". (Orlandi, 1994, p.58).

OBJETIVOS

Objetivo geral: Fazer uma análise discursiva das imagens que o filme *Vem Dançar* constrói sobre os elementos centrais professor/aluno/escola, buscando examinar essa relação que se desenvolve como tema principal do longa-metragem.

Objetivos específicos: Fazer leituras sistemáticas do filme concentrando-se na imagem que se constrói do professor de dança em uma classe social oposta a sua, ensinando alunos com diferentes dificuldades, inseridos em um mesmo problema sócio-educacional; Analisar a imagem construída desses adolescentes que passam por inúmeras dificuldades dentro e fora do convívio escolar, que repentinamente começam a participar de aulas de dança com o objetivo de mudar seus ideais; Analisar a imagem da escola frente aos problemas de ensino e de condutas estudantis que a envolve e como ela se propõe a ajudar nesse intermédio dos alunos com o professor de dança a partir de um novo método de ensino; Compreender os aspectos teóricos e metodológicos para poder analisar e argumentar as questões professor/aluno/escola sob o viés da análise do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o viés da Análise do Discurso pretende-se verificar no longa-metragem “Vem Dançar” com roteiro de Dianne Houston, as imagens que são representadas do professor, um homem solteiro com idade já avançada, que vive em uma alta classe social, e passa a conviver com pessoas totalmente distintas do seu ambiente, com adolescentes rebeldes que são excluídos pelos próprios professores da escola por falta de métodos a serem aplicados a esses alunos. E utilizando-se da dança o professor Pierre Dulaine passa a tentar modificar essa situação, inserindo-a no ensino-aprendizagem escolar. Ainda sob a perspectiva da AD de linha francesa, se analisa no filme, as imagens representadas pelos adolescentes e da escola que vai além de compor apenas o espaço onde se desenvolve a história, mas uma interessora de dois universos opostos, que se unem através da dança, consolidando com eficácia a interação entre esses três pontos centrais.

[...] A análise do discurso está tão acostumada a questionar o impensado dos outros discursos que acaba esquecendo, frequentemente, que ela própria repousa sobre evidências que é necessário, em certos momentos, colocar em questão. Seria no mínimo paradoxal que ela não aplicasse a si mesma aquilo que a funda [...]. (Dominique Maingueneau, 2002. p. 13)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MAINGUENEAU, Dominique. *Os Limites do discurso*, 1ª ed. Curitiba: Criar Edições 2002.
- ORLANDI, Erni Puccinelli. *Discurso, imaginário social e conhecimento*. 61ª ed. Brasília, 1994
- FRIEDLANDER, Liz. *Take the Lead (Vem Dançar)* E.U.A: New Line Cinema/Play Arte, 2006
- KOCH, Ingedore G.V *A Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1998.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

**FATORES EXTERNOS EM *CALUNGA*, DE JORGE DE LIMA:
algumas considerações acerca da utopia**

José Augusto Ramos Polak

RESUMO: Antonio Candido, em seu ensaio *Crítica e sociologia*, discute a influência de fatores sociais na estrutura da obra de arte. Trata-se de compreender se os fatores sociais são apenas um “pano de fundo” para o desenvolvimento da narrativa ou se, além disso, são elementos que interferem na constituição da estrutura da obra. Este artigo tem como objetivo fazer algumas considerações acerca da utopia, presente no romance *Calunga*, de Jorge de Lima, levando em consideração tal discussão, ou seja, considerando se a utopia, como fator externo, desempenha função fundamental na estrutura da obra, tornando-se, portanto, fator interno.

PALAVRAS-CHAVE: *Calunga*, Jorge de Lima, Antonio Candido, fatores sociais, utopia.

1 INTRODUÇÃO

Quando, em 1935, Jorge de Lima publicou *Calunga*, seu terceiro romance, o Brasil vivia um momento de efervescência política e de crise econômica. A crise aqui foi reflexo da crise que irrompeu nos EUA, após a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque. Essa crise levou ao questionamento do modelo econômico liberal e à busca de alternativas a ele. Forças políticas de direita e de esquerda, percebendo nesse momento a possibilidade de conquistarem a hegemonia entre o recém nascido movimento operário e entre as camadas médias da população, passaram a “pregar” seus projetos políticos para o país. Daí a “efervescência política”, uma vez que o debate foi intenso entre os pólos direita/esquerda.

Tais projetos políticos constituíram-se como radicais críticas à sociedade liberal capitalista. Cada pólo, a seu modo, rejeitou o liberalismo, propondo soluções para a desigualdade social, crises, insegurança econômica, conflito de classes e de interesses – problemas inerentes ao capitalismo. Porém, não se pode negar que havia uma diferença fundamental na forma dessa rejeição. A esquerda via o problema no fato de, sob o sistema capitalista, poucos homens possuírem os meios de produção e, devido a isso, se apropriarem do trabalho de uma massa de proletários que passava ao largo daquilo que produziam [o que, acreditamos, ainda acontece!]. A direita, por seu turno, acreditava que o problema do capitalismo era espiritual, logo, moral.

O mundo burguês é, para eles, um mundo sem Deus onde tudo é permitido. A vitória de uma visão segundo a qual o sucesso material é o único parâmetro para avaliar as pessoas leva a um abandono da caridade que permite que haja a exploração brutal do outro. (BUENO, 2006, p. 200)

De uma forma ou de outra, esses projetos representaram o desejo de ultrapassar uma realidade desagradável, o desejo de transformar a realidade brasileira, em que a crise econômica minava a vida dos trabalhadores. Portanto, acreditamos, possuíam seu quinhão de utopia.

O debate político tornou-se também literário. Amparados em seus programas políticos, intelectuais da direita e da esquerda criaram obras de ficção em que discutiram, de certa forma, os problemas do homem e da sociedade brasileira. Assim fizeram Jorge Amado e Graciliano Ramos, mas também Jorge de Lima e Otávio de Faria, entre outros.

Neste breve trabalho, propomo-nos a fazer uma breve análise da utopia no romance *Calunga*, publicado em 1935 por Jorge de Lima. Mais especificamente, nosso intento é compreender como a utopia, expressa nas páginas de *Calunga*, passa a integrar a estrutura da obra, tornando-se um fator preponderante para sua economia.

2 OS FATORES EXTERNOS

Não há como negar o vínculo de *Calunga* com a tradição dos romances dos anos 30. Tais romances têm como uma de suas características a forte marca dos fatores sociais em seu enredo. De acordo com Antonio Candido, após exageros no trato da relação “entre a obra e o seu condicionamento social”, estaríamos hoje “avaliando melhor o vínculo entre a obra e o ambiente”. (CANDIDO, 2000, p. 3) Após os estudos literários terem pendido para um lado e, depois, para o outro, concluímos que uma boa interpretação chega necessariamente ao equilíbrio entre os dois pontos de vista.

(...) só a podemos entender [a obra] fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. (CANDIDO, 2000, p. 3)

Trata-se, portanto, de compreender se os fatores sociais funcionariam, na obra, como simples “pano de fundo” para o

desenvolvimento do enredo ou se eles atuariam “na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte”. (CANDIDO, 2000, p. 5) Sabemos, por exemplo, que as histórias narradas em um romance têm de acontecer em algum local, seja ele pertencente ao mundo real ou não. Contudo, não se trata apenas de localizar geograficamente o local, mas de compreender a importância desse local e de suas condições (físicas, sociais, políticas, econômicas etc.) para a realização estética da obra.

Em *Calunga*, o protagonista, em várias passagens, faz alusão à situação miserável dos habitantes da ilha de Santa Luzia. Condições que eram (e provavelmente são ainda hoje) as condições dos trabalhadores reais da época. Qual a importância de a obra aludir a esse fato? Nenhuma, caso a intenção tenha sido a de exercer apenas a função referencial. É o que acontece nas passagens em que o narrador pretende apenas situar o leitor geograficamente.

As estações vinham vindo ligeiras ante os olhos de Lula. Afogados, Boa Viagem, Prazeres, paisagens diferentes, com mocambos nos mangues, habitações lacustres do começo da terra, caranguejos, praias, cajueiros, mangabeiras, cambuim, coco, a igreja dos Guararapes do tempo dos holandeses, Pontezinha: seus melões e sua fábrica de pólvora. Ilha – tão suja de poeira, com tanto peixe e tanta manga. (LIMA, 1997, p. 11-12)

Passagens como essa são frequentes ao longo da obra. O objetivo seria, provavelmente, transmitir a idéia de realidade. Caso um leitor do período da publicação do romance fosse verificar as estações reais, constataria, possivelmente, que as descritas na obra eram as mesmas da realidade. Logo, a situação material dos habitantes da ilha de Santa Luzia também poderia ser real. Contudo, isso não seria suficiente para bem realizar esteticamente a obra, nem, tampouco, para compreendê-la. Acerca disso, Candido já afirmara: “achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la, é correr o risco de uma perigosa simplificação causal.” (CANDIDO, 2000, p. 13)

O mesmo não se poderia afirmar acerca das passagens descritivas em que o narrador associa os fenômenos naturais ao estado de espírito do protagonista. No início da obra, quando Lula chega a sua terra natal e constata a miséria de seu povo, sente a necessidade de lutar para promover a transformação das condições materiais dos trabalhadores da ilha. No entanto, com o passar do tempo, é a terra que o transforma.

A ventania era sempre presente uivando como cachorro doido. (...)

A chuva continuava a empapar o chão, a ventania continuava a berrar, *Lula continuava a sofrer*. Além do sofrimento que o ambiente passava

para ele, tinha o que a lama inerte lhe havia insidiosamente transmitido. [Lula também contrai o amarelão.] (LIMA, 1997, 54-55) (O grifo é nosso.)

Ao longo da narrativa, encontramos várias passagens como essa, em que o narrador nos fala dos fenômenos naturais para, depois, associá-los ao estado de espírito de Lula Bernardo. Isso levaria o leitor a perceber que o protagonista está sendo “dobrado”, vencido pelas forças do meio. Assim, tais passagens deixam de ser meras descrições para se tornarem passagens importantes para a compreensão do ânimo decadente de Lula. Portanto, estaríamos compreendendo essas descrições não no nível “ilustrativo”, mas no nível “explicativo”, como diria Antonio Candido (2000, p. 7).

Acerca dessas observações, recordemos o que Candido já havia dito sobre o processo de análise literária:

O que interessa à análise literária é saber (...) qual a função exercida pela realidade social historicamente localizada para constituir a estrutura da obra, isto é, um fenômeno que se poderia chamar de formalização ou redução estrutural dos dados externos. (CANDIDO, *Dialética da malandragem*.)

2.1 A utopia

Em *Calunga*, Lula Bernardo, retirante que decide, já na maturidade, voltar a sua terra natal, luta para transformar a realidade dos trabalhadores da ilha de Santa Luzia. Esses trabalhadores eram demasiadamente explorados e viviam a tirar seu sustento da lama das lagoas. Em contato com essa lama, contraíam o amarelão, passando a sofrer com as “sezões”. Lula opta, então, por trazer para a ilha uma pequena quantidade de carneiros, com os quais inicia uma criação. Seu objetivo era ensinar os trabalhadores a desenvolverem uma outra atividade, limpa, longe de lama que os consumia. Aqui já se pode verificar o tom de libelo emprestado à obra: denúncia da exploração sofrida pelos trabalhadores, de suas péssimas condições de higiene e de saúde, enfim, da vida miserável que levavam.

Essa utopia atravessa todo o romance. Mas acreditamos que seja ela reflexo de nossa realidade social no período, uma vez que os anos 30 foram anos de grandes mobilizações por parte dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, por melhores salários, por uma vida melhor. Logo, verificamos que a utopia é um fator externo. Mas isso é pouco para lermos *Calunga*. Nem todos os fatores externos contribuem para a compreensão da obra. Se somente eles detivessem a chave para sua interpretação, correríamos o risco de enxergar “os fatos históricos” como

“determinantes dos fatos literários”. (CANDIDO, 1987, p. 163) E, como disse Antonio Candido, “a criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação dos seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos”. (CANDIDO, 1987, p. 163)

Acreditamos que a utopia resida justamente no fato de o protagonista não apenas querer transformar aquela realidade, mas pôr-se em tal empreitada, por meio da modernização da ilha. Assim, somos obrigados a tomar a utopia, presente em *Calunga*, não como chegada, mas como um caminho a ser trilhado, no qual encontraremos outros fatores importantes para alcançarmos, enfim, uma possível compreensão de seu significado.

Veja-se a diferença dessa utopia em *Calunga* com a que se encontra em *A bagaceira*, de José Américo de Almeida, em que Lúcio, filho do proprietário do engenho, pensa na miséria dos trabalhadores explorados e quer, de fato, que haja transformações, mas não se põe a trabalhar para a concretização disso.

Lúcio insistia pela introdução da técnica agrícola. Com os fumos de noções práticas, adquiridas no vale do Paraíba e em usinas de açúcar de Pernambuco, intentava aplicar outros processos de aproveitamento. (ALMEIDA, 1992, p. 14)

E, logo adiante: “Observava a queimada coberta de caracará que tinham a vocação do cinzeiro. E apiedava-se da gleba sofredora levada a ferro e fogo: a enxada e a coivara.” (ALMEIDA, 1992, p. 14)

A utopia de uma vida melhor para os trabalhadores só é importante na obra na medida em que serve para definir o caráter de Lúcio em relação ao de seu pai, Dagoberto Marçau: ele, sensível à situação da “gleba sofredora”; seu pai, dono do engenho, explorador desumano.

Podemos recorrer a outra obra para verificar a importância da utopia na estrutura de *Calunga*. *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, nos traz algumas passagens em que podemos perceber utopias. O narrador, ao explorar o mundo interior de cada uma dessas personagens, mostra-nos seus anseios, suas angústias, suas esperanças. As mazelas sociais somente podem ser vistas nas entrelinhas da narrativa, mostrando que, talvez, a preocupação do autor fosse analisar o resultado desses problemas na vida de quem os sofre. Daí a opção por uma análise mais psicológica que social. Contudo, talvez não tanto quanto em *Calunga* ou em *A Bagaceira*, a utopia ali se encontra.

Vejamos: Fabiano, no início do capítulo que o apresenta, diz, após ter realizado uma tarefa, pensando sobre os maus tempos que acabara de passar como retirante: “– Fabiano, você é um homem (...)” (RAMOS, 2005,

p. 18) Logo em seguida, constrangido, pensando que poderia ser ouvido pelos filhos, que brincavam próximos, falou: “– Você é um bicho, Fabiano.” (RAMOS, 2005, p. 19) Essa frase vai ser pronunciada mais vezes ao longo da obra. Percebe-se, nessas passagens, seu desejo de ser homem, mais especificamente, ser respeitado como homem. Certamente, ele percebe a importância de ser respeitado. Mas projeta esse respeito para os filhos, para quando, “Um dia... Sim, quando as secas desaparecessem e tudo andasse direito... (...) Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos. Agora tinham obrigação de comportar-se como gente da laia deles.” (RAMOS, 2005, p. 25) Assim como ele era “um bicho”.

Podemos citar, ainda, o caso do menino mais velho, para quem um novo mundo poderia se descortinar com o entendimento de novas palavras. Ou Sinhá Vitória, que queria apenas uma cama de couro. Não a cama em si, mas a dignidade que ela traria a um ser humano que se via merecedor de tal “luxo”. Até Baleia tinha uma utopia, um céu cheio de preás. Não interessa, aqui, quão estranhas sejam essas utopias. Interessa o fato de que, bem medidos, todos esses desejos pessoais (e animais!) representam a expectativa de um futuro melhor.

Poderíamos pensar que não se trata de utopia como as que verificamos em *Calunga* ou em *A bagaceira*. Nem poderiam ser como aquelas, uma vez que *Vidas secas* privilegia o mundo interior de Fabiano e sua família. E, na medida em que ajudam a compreender seus personagens, tais utopias desempenham um papel fundamental na estrutura da narrativa.

2.2 A frustração da utopia

Mas voltemos a *Calunga*. No início da narrativa, durante a viagem de retorno e depois de se instalar na ilha de Santa Luzia, Lula percebe coisas que não percebia antes de se retirar para o litoral: como os trabalhadores eram explorados pelos senhores de engenho e como estes, por sua vez, eram explorados por empresas estrangeiras. No entanto, a ênfase acaba na exploração do homem simples. Daí o tom de libelo, como dissemos. Lula “vinha pensando quando chegaria nos lagos de sua terra a palavra de redenção”. (LIMA, 1997, p. 21)

Já convicto da necessidade de lutar pela transformação daquele lugar “Agora se ocupava em dar o exemplo a seu povo, procurando iniciar ali um outro meio de vida que não fosse aquele de viver de pesca de sururu e do trabalho das olarias.” (LIMA, 1997, p. 25) É o início da utopia. Podemos verificar ao longo de toda a narrativa o esforço de nosso protagonista para alcançar esse objetivo. Toda a história gira ao redor desse

esforço de Lula para a transformação das condições materiais do povo da ilha.

Porém, muitos eram os obstáculos, impostos pela própria “terra”: como mudar os costumes de pessoas que não conheciam outro modo de vida e que não acreditavam em seus projetos? É importante notarmos que essa descrença se dava pelo fato de que os habitantes da região conheciam a terra em que viviam e sabiam como era difícil (quase impossível) vencê-la. Lula é quem acreditava. Afastado por tanto tempo da terra, esquecera-se das adversidades.

Na tentativa de convencê-los, Lula iguala-se, voluntariamente, aos trabalhadores da terra (certamente, trata-se de um igualar-se “piedoso”, de quem está vendo as coisas “de cima”, uma vez que Lula retorna à terra, mas como proprietário – como observou o prof. Luís Bueno). Seu objetivo era “dar o exemplo”. A lógica é simples: se ele pode criar carneiros, evitando o trabalho na lama, outros trabalhadores também poderiam.

Ao buscar a realização da utopia, iniciando a criação, entra em contato com as chuvas, com os mosquitos do amarelo. Acaba, assim, igualando-se aos trabalhadores da ilha não só no que se refere à labuta, mas também no que se refere à saúde decadente: passa a ter febres fortíssimas, as “sezões”; com isso vêm as bebedeiras para aquecer o corpo e, depois, para esquecer os problemas; e, por fim, a ingestão de barro, como os demais infectados pelo amarelo – “o homem comendo a terra, a terra devorando o homem”. (LIMA, 1997, p. 18) A busca pela realização da utopia leva o homem à degradação.

Não podemos nos esquecer de que Lula é fruto dessa terra. Ele retorna a ela como estrangeiro, mas é filho dela. É como se o tempo estivesse suspenso, durante a longa temporada fora. Mas, ao retornar, depara-se com a “história” da qual havia fugido: a derrota para a terra. Sua degradação, desde o forte desejo de mudança, no início da narrativa, até sua completa derrota e morte, é a frustração da utopia.

Então, pelo fato de a história de Lula ser a história de uma utopia, ela deixa de ser um fenômeno meramente social para se tornar “substância do ato criador”, conforme diz Antonio Candido (1987, p. 164). Deixou de ser fator externo, pois desempenhou “um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, *interno*”. (CANDIDO, 2000, p. 4)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o fato de que a utopia é frustrada, em *Calunga*, poderíamos chamar a esse romance não utópico, mas, antiutópico. A princípio, tal afirmação soa contraditória. Mas não é. Há, por parte do

protagonista, o desejo de mudança, o desejo de ultrapassar um determinado estado de coisas, devido à insatisfação com a realidade. Mas o desejo, o sonho, não se realiza. Num processo dialético, entre o homem tomado pelo desejo de mudança e a terra, surge a síntese: o homem degradado, vencido.

Isso está de acordo com a produção romanesca do período, em que a figura do fracassado é freqüente. De acordo com Luís Bueno, Mário de Andrade teria acertado “ao apontar o fracassado como a figura hegemônica no romance de 30”. (2006, p. 76) Sua presença nos romances seria, de certa forma, o meio encontrado para a pesquisa das misérias do país.

O fracasso de Lula seria uma forma de adiar a utopia. Como nos diz Luís Bueno, a propósito do romance de 30: “Só será possível pensar qualquer utopia depois de mergulhar o mais profundamente possível nas misérias do presente. Esquadrihar palmo a palmo as misérias do país: eis o que toma a peito fazer o romance de 30.” (BUENO, 2006, p. 77)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. A. de. **A bagaceira**. 28.^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

BUENO, L. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: EDUSP; Campinas: Editora UNICAMP, 2006.

CANDIDO, A. **Dialética da malandragem**. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/leitura/dialetica_malandragem.rtf> Acesso em: 10 jul 2007.

CANDIDO, A. **Literatura de dois gumes**. In: CANDIDO, A. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987. p. 163-198.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. – Estudos de teoria e história literária. 8.^a ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000. p. 3-15.

DACANAL, J.H. **O romance de 30**. 3.^a ed. Porto Alegre: Novo Século, 2001.

LIMA, J. de. **Calunga**. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

RAMOS, G. **Vidas secas**. 97.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

NHE'E PORÃ AVA REHEGUA: o saber tradicional das mulheres indígenas

Jussara Marques Lopes (G -Licenciatura Indígena Teko Arandu/UFGD)
Maria Ceres PEREIRA(Orientadora - FACLE/UFGD)

RESUMO: Projeto de pesquisa em andamento orientado pela Prof^a Dr^a Maria Ceres Pereira, cadastrado na PRPPG/UFGD, com bolsa de iniciação científica pelo CNPq. Trabalho que visa levantar práticas e impactos das atividades letradas via trabalho de artesanato produzidos a partir de manuais escritos com mulheres indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena da aldeia Jaguapiru/Dourados-MS. O manufatura de sabnotes artesanais inclui coloração via plantas e ervas de conhecimento tradicional e aplicação de ervas fitoterápicas recuperando o conhecimento tradicional do povo da aldeia.

PALAVRAS-CHAVE: letramento social, conhecimento tradicional, bilinguismo.

INTRODUÇÃO

A aldeia Jaguapiru onde se desenvolve o projeto se localiza no entrocamento que liga dois municípios do Mato Grosso do Sul – Dourados/Itaporã. Assim, a proximidade com as áreas urbanas é bastante grande o que torna os indígenas, de acordo com Oliveira, “índios urbanos”. É preciso destacar que, segundo dados sensitários (IBGE/FUNAI) há uma população variável entre 12 a 13 mil indígenas. Os papéis sociais da população indígena da aldeia se define entre homens e mulheres. Os primeiros, atualmente tem se dedicado ao trabalho no corte de cana e, as mulheres dedicam-se as lides domésticas e a pequeno cultivo de mandioca e milho que revendem na cidade.

Na aldeia tem, atualmente seis escolas sendo que destas, uma é polo tendo duas extensões dentro da própria aldeia.

Apesar de haver um número significativo de escolas dentro da aldeia, os papéis sociais limitam a participação da mulher no sentido de elas avançarem nos estudos. Assim, há um número significativo de mulheres com baixa escolarização e mesmo sem nenhuma escolarização. E, tendo em vista que os homens conforme já colocado vão para o corte de cana, as mulheres permanecem na aldeia com os filhos. A auto estima das mesmas estava em baixa, os olhos tristes e sem esperança. Assim é que nasceu este

projeto de pesquisa associado à extensão, objetivando reunir as mulheres e estimular a produção de artesanato étnico.

Esta comunicação, portanto, pretende trazer elementos do trabalho de campo que associa pesquisa e extensão em uma espécie de pesquisa-ação em que os sujeitos se vêem envolvidos e sendo co-construtores e ressignificadores para uma nova perspectiva de vida.

A maior parte das ações ocorrem debaixo de uma árvore frondosa e com materiais bastante rústico, contudo, trazendo resultados positivos.

OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Partindo da idéia que o saber letrado pode e deve dialogar com o saber tradicional, houve a motivação para este estudo, principalmente porque, como acadêmica indígena Guarani me sentia comprometida com meu grupo. E, esse comprometimento me inquietava no sentido de buscar novos horizontes para as mulheres indígenas da aldeia. Assim, iniciei meu trabalho como atividade voluntária, sem vínculo institucional. O trabalho contava com mulheres voluntárias, não índias que ministravam palestras sobre temas diversos como – cuidado com a higiene, com a saúde da mulher, a educação dos filhos, sobre direitos humanos. Ao ingressar no segundo ano da licenciatura indígena, em diálogo com minha orientadora, decidimos cadastrar o projeto como extensão e seus desdobramentos geraram um Plano de trabalho para a Iniciação Científica com bolsa do CNPq. E, tendo em vista todas as questões postas até aqui é que se definem os objetivos desta pesquisa como se seguem: 1. levantar com as mulheres indígenas, através de entrevistas narrativas, sobre o conhecimento tradicional/étnico das plantas e ervas medicinais e seus efeitos fitoterápicos; 2. descrever as interações verbais bilíngües na aplicação dos conhecimentos tradicionais nos eventos de letramento no manuseio de produtos artesanais étnicos; 3. produzir material bibliográfico a partir dos conhecimentos levantados.

Estipulamos um prazo de um ano para o desenvolvimento destas ações, contudo, com possibilidade de ampliação deste período visto que a entrada em campo e deslocamentos no campo de pesquisa é sempre muito desafiador. Diz-se desta forma porque, não há nenhum tipo de pavimentação nas ruas da aldeia, assim, quando o tempo está seco há poeira incontrolável e, quando há chuva o traslado fica inviabilizado. Assim, não é possível estabelecer rigidez temporal.

Em termos metodológicos a proposta se ampara em pressupostos da etnografia cf Erickson: 1982 associada à pesquisa-ação. Em termos da etnografia, o princípio do distanciamento é algo desafiador visto que, como

acadêmica bolsista, também sou membro da comunidade, moradora da área indígena. E, se de um lado isto é um ponto facilitador, é também um ponto nevrálgico visto que todas as coisas, todas as ações são familiares o que impede de ver com distanciamento muitos elementos. Assim, conto com a participação ativa de minha orientadora que, percebe sutilezas invisíveis ao meu olhar. Desta forma, os significados podem ser revistos, reconstruídos e ressignificados.

Por outro lado, a experiência em campo tem nos mostrado que a vivência etnográfica permite uma revisão de nossas próprias posturas e a deposição de julgamentos, de apurar a sensibilidade para o trato com a língua e cultura do outro.

Como acadêmica da Licenciatura Indígena Teko Arandu/Faed-UFGD tenho participado de discussões sobre questões de identidade e de identidade étnica e, nesse sentido posso me ver como alguém com papéis sociais diversos e complexos, exigindo um posicionamento identitário para cada situação. Assim posso me ver na aldeia em vários papéis sociais como já dito: a) mulher indígena; b) filha, esposa e mãe; c) referência social em relação as mulheres indígenas; d) militante da causa indígena. Diante destas questões colocadas, selecionei um recorte metodológico para esta pesquisa de modo a refletir e, efetivamente dar conta dos objetivos estabelecidos por ela. Assim, proponho uma associação entre a pesquisa etnográfica e a pesquisa-ação.

A pesquisa-ação parte de alguns princípios que comentarei trazendo elementos teóricos e práticos a partir do cenário da pesquisa – aldeia Jaguapiru.

- a) Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) Desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) O objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

- f) A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (Thiollent, M.p.16)

DESCREVENDO AS AÇÕES

Tomando a orientação metodológica acima, as ações são sempre desenvolvidas conjuntamente, assim, reunidas as mulheres, é hora de preparar os materiais a serem usados e deixados ao alcance da mão. A líder então toma a apostila e lê o que será desenvolvido naquela manhã. Após a leitura, em português, iniciam-se os trabalhos práticos, sempre orientados pela releitura. Trata-se de um trabalho colaborativo em que uma lê (a líder), outra começa a juntar os elementos necessários e as demais observam. Através desta prática, aprendem.

Quando o trabalho envolve a manufatura de sabonetes artesanais, as ervas e as plantas medicinais são preparadas e quem tem o conhecimento tradicional explica as propriedades fitoterápicas orientando a melhor forma de retirar das mesmas o melhor e maior aproveitamento.

Todas as ações são gravadas e, eventualmente filmadas. Estes materiais são posteriormente transcritos e passam pela discussão dos registros.

Atualmente, após o projeto ter sido institucionalizado, passamos a contar com parceria da Secretaria de Ação Social da Prefeitura Municipal. Esta parceria resultou na maximização dos cursos e as mulheres indígenas passaram a aprender a confeccionar *biojóia*, assim chamada porque utiliza elementos naturais reaproveitados. Entre estes elementos estão sementes, cascas, penas. A tintura destes elementos, quando necessária, é produzida com folhas, flores e cascas de árvores, portanto, de produtos retirados da própria natureza.

Trata-se de uma pesquisa em andamento em sua fase inicial, assim, não se tem o olhar das mulheres envolvidas no processo o que deverá ocorrer na sequência dos trabalhos, contudo, já se pode perceber que esta pesquisa associada com ações de extensão já aponta para conseqüências sócio-políticas relevantes. Hoje as mulheres tem se mostrado entusiasmadas e sonhando com outras possibilidades além daquelas tradicionais. Sonha, com a organização de uma associação da mães indígenas Teko Porã cuja primeira reunião ocorreu a uma semana. Há entusiasmo nas produções e todas querem mais. Finalmente, estamos percebendo, ainda que empiricamente, que a associação entre o saber letrado e o saber tradicional tem elementos complementares e que esta aproximação é positiva para ambos os lados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEC – Referencial Curricular para Escolas Indígenas/RCNEI. Brasília. DF. 2005

ERICKSON, F. Investigación de la enseñanza. Paidós. Madrid. 1982

MELLO, H. A. O Falar Bilíngüe. Goiânia. GO. Ed. UFG. 1999

PEREIRA, M.C. e ANGNES, J. Monolíngüismo vs. Bilingüismo: imagens e mitos. In: FIUZA, A. E OLIVEIRA, A, O Bilingüismo e Seus Reflexos na Escolarização. Edunioeste. Cascavel/PR. 2006

MONTEIRO LOBATO: uma análise discursiva sobre os artigos jornalísticos “Urupês” e “Paranóia ou Mistificação”

Leandro Dalcin Castilha (UNIOESTE)¹.
Roselene de Fátima Coito (UNIOESTE)².

RESUMO: O presente trabalho pauta-se na análise discursiva de artigos jornalísticos produzidos por Monteiro Lobato. Será analisada sua produção jornalística acerca da Exposição Malfatti em contraposição ao artigo jornalístico Urupês, ambos publicados no jornal “O Estado de São Paulo”, no início do século XX. Por meio da Análise do Discurso, se buscará evidenciar a construção de sentidos entre os artigos, submetendo a análise à concepção foucaultiana de que o discurso constitui a transmissão de verdades pré-estabelecidas e embasadas em um saber, oriundas do enunciador e destinadas a um público enunciatário. Serão estabelecidas relações discursivas e ideológicas ao interpretar os discursos lobatianos não apenas como uma forma de externar concepções tradicionalistas ou pré-modernistas acerca da produção artística da época, mas também como uma forma de efetivar determinado denunciamento social, relativo à vida cotidiana do habitante sertanejo do interior paulista no início do século XX. Por estar em constante proximidade com o meio jornalístico, literário, artístico e cultural, Lobato tomara como conceito de arte apenas o tradicional, sendo avesso às inovações modernistas. Em contrapartida, por estar em contato com o povo “caipira”, Lobato observou seus costumes de modo intenso, levantou reflexões relevantes sobre a monocultura cafeeira, o caipira, a mentalidade atrasada do homem do campo e a construção da nacionalidade brasileira. No entanto, se alguns discursos lobatianos compunham a típica visão tradicionalista e conservadora a respeito de arte, outros remetiam à necessidade de mudanças, sendo um discurso progressista característico do grande proprietário rural, sob a ótica provinciana da alta classe social vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Monteiro Lobato, análise do discurso, representação do cotidiano.

INTRODUÇÃO

Monteiro Lobato, renomado escritor brasileiro, é conhecido por produções textuais que vão desde os primórdios da Literatura infanto-

juvenil nacional até as denúncias sociais efetivadas por meio de textos e artigos jornalísticos, os quais revelam as posições do sujeito no discurso, demarcadas por um espaço ideológico específico que caracteriza a formação discursiva do cenário rural brasileiro do início do século XX, mais precisamente o interior de São Paulo.

Nascido em 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté, interior de São Paulo, José Renato Monteiro Lobato, filho e neto de fazendeiros, já desde criança adorava os livros de seu avô materno, Visconde de Tremembé. Sua mãe o alfabetizou. Teve depois um professor particular e, aos sete anos, entrou num colégio e logo leu tudo o que havia para crianças em língua portuguesa.

Aos 18 anos entrou para a Faculdade de Direito por imposição do avô, pois preferia a Escola de Belas-Artes. Após formar-se Bacharel em Direito foi nomeado promotor, no entanto, no decorrer de sua vida profissional atuou como advogado, jornalista, proprietário rural, escritor, político, editor e empresário.

Lobato fora, desde o início de sua carreira, um pré-modernista irritado com os padrões oficiais de educação e cultura. Desvinculou-se das normas padronizadas da literatura, criando um estilo livre, avançado, valorizando a cultura nacional e discutindo temas voltados internamente para os problemas brasileiros.

ARTIGO “URUPÊS”

A obra literária de Monteiro Lobato pode ser considerada um dos discursos fundadores da memória construtora de um certo sentido para o enunciado “caipira” e de uma certa imagem do trabalhador rural brasileiro. Foucault questiona o processo pelo qual se dá a construção de um enunciado:

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 2000, p. 31).

Ao escrever “Urupês” para o jornal *O Estado de São Paulo*, Monteiro Lobato criou um de seus mais famosos personagens: o Jeca Tatu, que era um grande preguiçoso, totalmente diferente dos caipiras e índios idealizados pela literatura romântica. Seu aparecimento gerou uma enorme polêmica em todo o país. Segundo Lobato (1957), “diante de problemas no

sítio do qual era agregado ou de grandes mudanças na vida política nacional, fosse a abolição da escravidão ou a proclamação da República, o caboclo continuava de cócoras, a modorrar”. (LOBATO, 1957, p. 62).

Este sentido atribuído por Lobato ao trabalhador rural parece estar dentro da memória do discurso do senso comum. Esta afirmativa é confirmada quando são considerados enunciados do discurso do cotidiano como: “o caipira é preguiçoso”, “tem terra sobrando no Brasil, mas o caipira não quer plantar”, “para quem quer trabalhar, existe terra”, etc.

Segundo Cardoso (2002), o discurso de Lobato não deve ser tomado como um discurso novo. Os sentidos de seu “caipira” puderam significar e produzir outros pela existência de uma memória, condição do dizível. Lobato fala de um lugar marcado, de uma certa posição de classe: a privilegiada classe dos proprietários ou donos do capital, no caso, proprietários de terra, fazendeiros, que, na história do nosso país, detiveram por um longo espaço de tempo não somente a posse dos latifúndios como também a hegemonia política do país. Foi um discurso de poder que tornou os sentidos de Lobato viáveis, ignorando-se o longo processo histórico de exclusão social, de que tem sido vítima o trabalhador rural brasileiro.

A respeito da desvalorização social empregada ao termo “caipira”, é possível remeter a Foucault (2000), que sugere um campo de múltiplos enunciados evocados num mesmo enunciado, ao dizer que:

não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. (FOUCAULT, 2000, p. 114).

No contexto das produções lobatianas que tomam o homem do campo como tema central é possível verificar uma relação de sentidos tipicamente foucaultiana, caracterizada pela interação verdade-poder. Esta relação sugere que os conceitos emitidos por Lobato a respeito do caipira são efetivados pelo público enunciatário da sociedade da época devido ao fato deste público ser composto, basicamente, por membros da sociedade urbana, os quais tinham maior acesso aos jornais, às revistas, aos livros e, conseqüentemente, às obras lobatianas em questão.

Outro fato relevante é a posição social ocupada por esse público enunciatário, composto, na sua grande maioria, por pessoas economicamente abastadas, cultas ou com possibilidades de ascensão cultural e econômica.

De forma relevante, também a falta de recursos dos “caipiras” em se fazerem “ouvir” pela alta, média e baixa sociedades também figurou um artifício inserido nos discursos de Lobato, aliado à conveniência dos grandes proprietários de terras em atribuir aos comportamentos e aos

costumes do “povo caipira” as causas dos problemas cotidianos no cenário rural da época.

O termo “caipira” passou a caracterizar um enunciado com múltiplos sentidos e, como consequência resultante do estigma negativo atribuído ao trabalhador rural, este enunciado acabou se transformando num epíteto pejorativo no Brasil e a cultura caipira ficou sendo representante daquilo que não tem sofisticação, que não acompanhou a evolução.

ARTIGO “PARANÓIA OU MISTIFICAÇÃO”

Ao contrário do que se imagina, Monteiro Lobato sequer foi à exposição de Anita Malfatti. Não viu nada e, ainda assim, não gostou do que não viu.

Mas, em artigo virulento, publicado no jornal “O Estado de São Paulo”, em 1917, o escritor voltou toda sua atenção contra Anita, esperando que as balas ricocheteassem, atingindo seu alvo principal, que eram modernistas, companheiros da pintora.

Usando como título “Paranóia ou mistificação – A propósito da exposição Malfatti”, Lobato atacou as “escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos de cultura excessiva... produtos do cansaço e do sadismo de todos os períodos de decadência”.

Segundo Lobato, as obras de Anita Malfatti não passavam de caricaturas:

Embora se dêem como novos, como precursores de uma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu como paranóia e mistificação. De há muito que a estudam os psiquiatras, em seus tratados, documentando-se nos inúmeros desenhos que ornaram as paredes internas dos manicômios. A única diferença reside em que, nos manicômios, essa arte é sincera, produto lógico dos cérebros transtornados pelas mais estranhas psicoses e fora deles, nas exposições públicas zabumbadas pela imprensa partidária mas não absorvidas pelo público que compra, não há sinceridade nenhuma, nem nenhuma lógica, sendo tudo mistificação pura.

Foi uma reação inesperada, que espantou até os que conheciam o destempero do escritor, e inexplicável, pois sua editora, havia pouco tempo, publicara um livro do modernista Oswald de Andrade, cuja capa fora desenhada justamente por Anita.

Muito embora Lobato estivesse atacando Anita Malfatti, tinha por ela profundo respeito, reconhecendo seu talento e suas virtudes artísticas, o que torna claro a intenção lobatiana de atacar, por meio de seu artigo jornalístico, os modernistas que faziam parte do círculo de influências de

Anita Malfatti:

Essa artista possui um talento vigoroso, fora do comum. Poucas vezes através de uma obra torcida para má direção, se notam tantas e tão preciosas qualidades latentes. Percebe-se de qualquer daqueles quadrinhos como a sua autora é independente, como é original, como é inventiva, em alto grau possui um sem-número de qualidades inatas e adquiridas das mais fecundas para construir uma sólida individualidade artística. Entretanto, seduzida pelas teorias do que ela chama arte moderna, penetrou nos domínios dum impressionismo discutibilíssimo, e põe todo o seu talento a serviço duma nova espécie de caricatura. (...) Arte moderna, eis o escudo, a suprema justificação. Na poesia também surgem, às vezes, furúnculos desta ordem, provenientes da cegueira nata de certos poetas elegantes, apesar de gordos, e a justificativa é sempre a mesma: arte moderna.

Como forma de encerrar o artigo, colocando-se no lugar de um amigo, Lobato evidencia ter dito o que todos pensavam, inclusive os que se diziam amigos de Anita:

O verdadeiro amigo de um pintor não é aquele que o entontece de louvores; sim, o que lhe dá uma opinião sincera, embora dura, e lhe traduz chãmente, sem reservas, o que todos pensam dele por detrás. Os homens têm o vezo de não tomar a sério as mulheres artistas. Essa é a razão de as cumularemos de amabilidades sempre que elas pedem opinião.

Para Lobato, a arte está baseada na concepção primária de uma pintura fotográfica, de uma escultura naturalística. Desse modo, pode-se inferir que Lobato foi avesso às inovações artísticas, não as aceitava e, acima de tudo, seu conhecimento teórico e crítico de arte radicava-se nas lições acadêmicas e tradicionalistas.

A “A.D.” E O DISCURSO JORNALÍSTICO LOBATIANO

A Análise do Discurso (A.D.) é uma área do conhecimento que tem por objetivo analisar a linguagem e seu funcionamento no interior da sociedade. Esta atividade lingüística pressupõe a interação homem-língua-mundo. Neste contexto, o discurso constitui a transmissão de verdades pré-estabelecidas, e embasadas em um saber, oriundas de um enunciador e direcionadas a um enunciatário, o qual receberá o texto e irá aceitá-lo, ou não, como verdade, caracterizando assim, e inclusive, o exercício do poder por meio do discurso.

De acordo com Gregolin, o jornalista tem no seu discurso uma ferramenta – ou arma – capaz de promover ou refutar algo ou alguém:

No discurso jornalístico, o lugar midiático articula-se também com o saber e com o poder. O jornalista não pode falar como quiser, pois tem de se submeter a certas regras internas e externas da instituição midiática. Quanto ao poder, a relação entre a chamada grande imprensa, as elites e os detentores do poder aparece na forma de “denuncismo”: o uso da imprensa para legitimar as atitudes de uma autoridade política ou conferir tratamento pejorativo aos fatos a ela relacionados. A mídia cria, portanto, mocinhos e bandidos, heróis e derrotados (GREGOLIN, 2003, p. 113).

Para GENRO FILHO (1989), todo discurso – produção de sentidos entre locutores – constitui um outro acontecimento em relação ao seu referente ou motivo que o levou a ser construído. Constatando isso, nota-se que está aberto um espaço onde o jornal (e o jornalista) pode subverter, contrariar, questionar e, enfim, inventar outra ordem das informações.

Enquanto ato de linguagem social, o discurso jornalístico reflete e é reflexo do espaço social no qual está inserido, revelando e reforçando os hábitos culturais de uma dada comunidade sociolingüística. Dessa forma, os signos que utiliza têm um significado social. Essa constatação nos remete a Bakhtin, para quem “o signo lingüístico deve ser estudado além da sua “realidade literal” por ser a palavra reveladora das relações sociais e suas significações, tanto quanto os contextos para seu uso”. (BAKHTIN, 2006, p. 38).

Já para WILMSEN (2001), o jornal se configura como um espaço discursivo, pois ele se materializa a partir de condições lingüísticas e psicossociais próprias, (re) construindo a informação que transmite em conformidade com tais condições (p. 57).

Monteiro Lobato apresenta um discurso no qual faz referência a todo o território rural nacional, atribuindo-lhe defeitos e justificando seu atraso. Ao fazê-lo, o escritor iguala os “caboclos e caipiras” de todo o cenário rural brasileiro, ou seja, Lobato cria um discurso generalista a partir de uma visão provinciana.

De acordo com MEOTTI (1999), partindo dos pressupostos de BAKHTIN, a palavra como fenômeno ideológico por excelência não é somente o signo mais puro, mas também um signo neutro. Essa neutralidade da palavra dá aos falantes a possibilidade de atribuir-lhe diferentes significados, conforme o emprego que fazem dela (p. 156).

Nesse contexto, Lobato englobou todos os habitantes do meio rural brasileiro num só signo, numa só palavra: “caipira”. E este signo passou a ter muitos significados equivalentes, tal como “caboclo”, “piolho da terra”

e, o mais conhecido, “Jeca Tatu”, todos convergindo para um só discurso e uma só verdade: a ignorância e a miséria do ser rural como fruto de sua ociosidade e a improdutividade da terra como consequência da existência do “caipira”.

É possível observar que o discurso lobatiano apresenta determinada ciclicidade quanto às características de exaltação ou reprovação dos fatos presentes nos artigos analisados. Quando o próprio escritor é autor do artigo, o discurso vigente é nitidamente progressista, apontando para a necessidade de mudanças, indicando problemas e instigando o público enunciatário a comungar de sua opinião. Em contrapartida, quando Lobato escreve a respeito de outros textos, que não seus, o discurso emitido é de reprovação, defendendo claramente uma posição conservadora e tradicionalista. Acerca dos artigos jornalísticos acima analisados a observação procede, pois no artigo “Urupês” o escritor paulista apresenta uma posição progressista, enquanto que, no artigo “Paranóia ou Mistificação”, seus discurso é conservador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do discurso jornalístico para externar a concepção que tinha a respeito do homem do campo, bem como acerca da produção artística de Anita Malfatti, permitiu a Monteiro Lobato criar e transmitir um discurso aceito como “verdadeiro” devido aos mitos de *veracidade*, *objetividade*, *neutralidade* e *imparcialidade*, que dão respaldo à mensagem do jornal.

Desse modo, o jornal constituiu para Monteiro Lobato uma ponte inter-comunicativa entre um sujeito informante, ou seja, o próprio Lobato, e um sujeito interpretante, constituído pela sociedade, com a finalidade de tornar conhecido o panorama rural agravado pela ignorância e pela miséria do homem do campo, bem como a arte caricatural modernista presente nas pinturas de Anita Malfatti.

O discurso formado e emitido por Monteiro Lobato a respeito do “Jeca Tatu” passou a ser efetivado como verdade quando os leitores aceitaram-no como real e, portanto, verdadeiro. A partir deste momento, Lobato passou a exercer o poder sobre a figura do Jeca Tatu por meio de seu discurso, tanto que este poder resultou na figura estigmatizada do “caipira” e na construção de sentidos equivocados, inerentes ao homem do campo, os quais tornaram-se efetivos e perduram até hoje na memória discursiva do público enunciatário brasileiro, o povo.

Se, por um lado, alguns discursos lobatianos compunham a típica visão tradicionalista a respeito de arte, outros remetiam à necessidade de mudanças, como no artigo Urupês.

Portanto, é possível afirmar que Monteiro Lobato foi inovador com relação às atitudes do “Jeca Tatu”, buscando evidenciar o atraso do caipira

pertencente ao seu contexto histórico. Por outro lado, o escritor paulista foi eminentemente tradicionalista acerca das obras artísticas produzidas por Anita Malfatti.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. 203 p.

BRITO, Mário da Silva. História do modernismo brasileiro: I – antecedentes da semana de arte moderna. 2 ed. **Rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, 1964.

CARDOSO, S.H.B. Realidade e sentidos: dos jecas aos sem-terra. **Sapiens**, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela, 2002. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41030201.pdf> . Acesso 02 de maio de 2008.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Ortiz, 1989.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003. 135p.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. Obras Completas de Monteiro Lobato, 1ª série, literatura geral, vol. 1, 9ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1957.

MEOTTI, Madalena Benazzi. A imersão na e pela linguagem. In: **Consciência: produto da interação social**. Org. João Carlos Catellan. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

WILMSEN, Ana Paula. **A argumentatividade e a heterogeneidade enunciativa de textos jornalísticos**. III Caderno de língua e literatura. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

NOTAS

¹ Acadêmico do Curso de Letras da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon-Pr.

² Docente do Curso de Letras da Unioeste, *Campus* de Marechal Cândido Rondon-Pr e orientadora.

GUIMARÃES ROSA: o pescador

Lúcia Aparecida Bento

Após o abrandamento das vozes fortes do modernismo, a literatura brasileira procurou, através da temática, situações que representassem o homem contemporâneo. Nessa perspectiva, o conto passa a ser uma boa forma de expressão, pois devido a redução de ações, personagens, enredo e discurso, o contista acaba produzindo uma narração pequena (comparada aos romances), porém com possibilidades infinitas de expressão. Assim, “o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação” (BOSI, 1974: Pág.9) que vai reconhecer o homem em suas várias “lesões” causadas pela sociedade. É nesse contexto que surge Guimarães Rosa como materializador de uma estrutura literária que há tempos fascina os escritores: narrar o universo sertanejo que residia (e resistia) na sociedade citadina do século XX.

Destaca-se nesta maestria rosiana de transformar o fato vivido em narrativa de qualidade, o diálogo entre a vida no mundo rústico (sertão) e a introjeção do mundo urbano (cidade). Esse embate criará uma tensão entre os personagens e espaços, costumes e ações. E, essa tensão entre o urbano e o rural, tornar-se-á, ao nosso ver, uma “pista” para a presença da renovação literária que tanto afligiu os autores do modernismo. É claro que em tratando-se de Guimarães Rosa, trabalhar somente esse embate rural X urbano é algo praticamente inadmissível. É preciso destacar também sua recriação e reaproveitamento lingüístico como marca de seu estilo inovador.

O conto escolhido foi “Os irmãos Dagobé”: quinta narrativa do livro *Primeiras Estórias*, traz em seu enredo uma expectativa e aflição tão intensa sofrida pelos personagens, que é difícil nós leitores não ficarmos também contagiados por esses sentimentos. O enredo é simples: um vilarejo que está fazendo o velório de um de seus habitantes, o Damastor Dagobé. No entanto, esse morador nada mais é do que “o mais velho dos quatro irmãos, absolutamente facínoras” (22)¹. Ou seja, os irmãos Dagobé são nada menos do que um temido quarteto de irmãos jagunços que aterrorizam e atemorizam os moradores locais. Tanto que mesmo a casa sendo grande, todos preferiam ficar perto do morto para não exaltar a ira dos três que ficaram: “A casa não era pequena; mas nela mal cabiam os que vinham fazer quarto. Todos preferiam ficar perto do defunto, todos temiam mais ou menos os três vivos” (22).

Esse pavor apresentado já no primeiro parágrafo do conto vai sempre sendo confirmado e retomado ao longo da narrativa. E para justificá-lo o narrador vai nos apresentando os “feitos” que deram a fama

aos quatro irmãos. Conta-nos também quem foi o assassino: o “pacífico e honesto” (22) Liojorge. Moço conhecido e estimado por todos, que “sem sabida razão” (22) foi ameaçado pelo Dagobé mais velho, o pior de todos. Num relance de autodefesa Liojorge dá-lhe um tiro e o manda para o “sem-fim dos mortos” (22).

Após o assassinato os irmãos providenciam o velório e, por não terem vingado a morte do irmão, a população do povoado fica criando as probabilidades do momento em que a vingança ocorrerá: durante o velório, antes de chegar no cemitério, após o sepultamento... no entanto, os irmãos liberam Liojorge e, para o espanto de todos, agradecem os que vieram para o enterro e Doricão, agora o irmão mais velho, diz que vão morar na cidade grande. O povo rapidamente vai embora e o conto acaba com a chuva começando.

Um registro que não pode ser esquecido é o do espaço em que decorre a narrativa. Ele é fundamental para justificar a tensão entre a insatisfação com o mundo rural e a procura pelo ambiente urbano presente nos três “Dagobés sobrevivivos” (23). Isto porque o arraial representa a transmissão de valores do patriarcalismo rural que o decorrer do enredo deixa perceptível não ser aprovado pelos irmãos que ficaram. Essa afirmação decorre do fato de que os irmãos são jagunços porque Damastor Dagobé, o irmão mais velho e agora morto, impunha:

“Demos, os Dagobés , gente não prestava. Viviam em estreita desunião, sem mulher em lar, sem mais parentes, sob a chefia despótica do recém-finado. Este fora o grande pior, o cabeça, ferrabrás e mestre, **que botara na obrigação da ruim fama os mais moços** – “os meninos”, segundo seu rude dizer.” (22, GRIFO NOSSO)

Nesse trecho fica claro que os irmãos estavam “nessa vida” porque simplesmente obedeciam ao mais velho, comportamento convencional, e por isso compreensível, no sistema patriarcal rural. Também, existe no conto outros momentos que retratam os costumes interioranos: durante o velório a comida e bebida servida era “assim aos-usos” (22), as conversas eram “pelos escuros ou no foco das lamparinas e lampiões” (22); outro dado é quando o narrador informa a profissão do Liojorge: lavrador. Assim, esses dados deixam marcado o ambiente em que os irmãos Dagobé viviam.

No entanto é após a morte que o narrador, que vive ali e sabe de tudo, começa a notar esse desprazimento dos irmãos mais novos. Sua primeira observação ocorre na ausência da vingança imediata e apressamento do velório: “Depois do que muito sucedeu, porém, espantavam-se de que os irmãos não tivessem obrado a vingança. Em vez, apressaram-se de armar velório e enterro. E era mesmo estranho.” (23)

Esse fato nos faz pensar sobre quem era, afinal, esse narrador. O seu estranhamento deixa transparecer, na verdade, uma ambiguidade, pois é possível perceber que ele esperava (como todo o resto do povoado) que os que ficaram vingassem a morte do outro; por outro lado, também, podemos entender que ele está apenas analisando, comparando o comportamento dos nativos nesta “delicada” situação.

Entendemos que ele percebe o que seria o “normal”, o “esperado” pelo povo do arraial e sabe que isso não acontecerá; no entanto, procura transmitir isso de uma forma a induzir o leitor a visualizar como é o comportamento desse determinado grupo de pessoas. Tanto que narra que os três irmãos aceleram o velório a tal ponto que o Liojorge nem tem tempo de fugir: “Tanto mais que aquele pobre Liojorge permanecia ainda no arraial” (23). E não pára por aí. Na seqüência nosso narrador gasta uma boa parte de seu relato descrevendo as ações dos três irmãos. Relato esse que inicia com uma espécie de interrogação interjetiva:

Aquilo podia-se entender? Eles, os Dagobés sobrevividos, faziam as devidas honras, serenos, e, até sem folia mas com a alguma alegria. Derval, o caçula, principalmente, se mexia, social, tão diligente, para os que chegavam ou estavam: - **“Desculpe os maus tratos...”** Doricão, agora o mais velho, mostrava-se já solene sucessor de Damastor, como ele corpulento, entre leonino e muar, o mesmo maxilar avançado e os olhinhos nos venenos; olhava para o alto, com especial compostura, pronunciava: - **“Deus há-de-o ter!”** E o do meio, Dismundo, formoso homem, punha uma devoção sentimental, sustida, no ver o corpo na mesa: - **“Meu bom irmão...”** (23)

A análise do narrador é tanto que se observa uma mudança predicativa muito grande em relação aos irmãos. No início do conto eles eram “facinoras”, ou seja, homens perversos e criminosos. Agora, nesse momento, cada um recebe um olhar diferente: Derval era “social” e “diligente”; Doricão ainda tenta lembrar no corpo e postura Damastor, mas está indeciso, pois está “entre leonino e muar” e possui “olhinhos”; já Dismundo é “formoso homem” e “sentimental”. Sendo assim, é possível perceber como já está se mostrando um outro valor de juízo dos irmãos que parte do zelo, passa pela dúvida e termina na formosura.

O narrador denuncia, também, que existe algo não bem entendido nos três irmãos. No momento do velório eles recebem a todos com “honras, serenos, e, até sem folia, mas com alguma alegria” (23), “perto de rir” (23); no momento de fechar o caixão “olhavam com ódio os Dagobés ” (25), mas os comparecentes acham que é ódio do Liojorge e, só no final, quando assumem que querem ir embora, fica claro para o leitor que o “ar de riso” e

ódio que os acompanhava é, provavelmente, alívio e gosto por terem se livrado do irmão mais velho que os obrigava a viver num lugar e de uma forma que não os interessava.

A insatisfação com a vida no interior que chega a provocar o êxodo rural é muito comum e conhecida na vida social do Brasil. Porém, a forma como Guimarães Rosa retoma esse tema que cria uma sensação inovadora na literatura. A temática figura-se e sistematiza-se num cenário e costumes conhecidos, porém recheada de uma forma imaginativa e incorporação da expressão oral que torna a ficção moderna coerente e nova em relação aos outros momentos da literatura que também trabalharam o regionalismo.

Assim, suas “estórias” ganham como que um caráter de compromisso em retratar o mundo brasileiro provinciano, todavia sem deixar de sondar os aspectos culturais (língua, problemas, paisagens, tipos sociais, costumes...) que envolvem o agrupamento regional em questão. E é esse tratamento literário, essa recriação artística da técnica de narrar que tornará o estilo rosiano dinâmico e peculiar.

Ele coloca o narrador a nos contar a história numa linguagem peculiar que, por momentos, chegamos a imaginar exatamente o pequeno lugarejo e as características que envolvem as pessoas que vivem nesse lugar: conhecem-se todos, supõem antecipadamente tudo o que poderá acontecer e tentam capturar o mistério que rodeia as coisas e pessoas.

O conhecimento sobre a vida de todos é possível observar quando o narrador faz a caracterização de quem e como são os Dagobés : “...quatro irmãos, absolutamente facinoras”(22); “...todos temiam mais ou menos os três vivos” (22) e “os perversos Dagobés ” (25). As adjetivações “facinoras” e “perversos” informam a crueldade que dominava esses homens; temê-los “mais ou menos” é o que todos os moradores do povoado em juízo normal deveriam fazer, e fazem, mas quando raramente “um falava mais forte, e súbito se moderava, e compungia-se, acordando de seu descuido” (22). Observe que, nesse velório, falar mais alto é um erro, um “descuido” que devia ser rapidamente reparado, pois “devia-se-lhe contudo guardar ainda acatamento, convinha” (22).

Não estamos afirmando que em outros velórios o desrespeito era grande. O que estamos tentando cercar é a cortesia demasiada com alguém que era um criminoso. Também estamos lembrando de situações normais de exéquias em que ao se tomar bebida alcoólica, como é o caso dessa em que o narrador nos informa a presença da “cachaça-queimada”, as pessoas alteram-se no volume das vozes, por vezes até contam piadas. Entretanto, no velório de Damastor Dagobé isso não acontece de forma alguma. Era conveniente que ninguém se manifestasse, todos precisavam manter a postura honrosa e respeitosa.

Outros momentos que indicam o saber sobre a vida dos moradores é quando nos é apresentado o Liojorge: “um lagalhé pacífico e honesto” (22), ou seja, alguém que não tem significância nenhuma, tão desprovido de maldade e esperteza que após cometer o assassinato “permanecia ainda no arraial, solitário em casa” (23). E, segundo a sabedoria popular, só não havia fugido porque “devia de estar em o se agachar, ver-se em amarelas: por lá, borruçado de medo, sem meios, sem valor, sem armas. Já era alma para sufrágios!” (24). Isto é, conhecendo quem eram os Dagobés e quem era Liojorge todos já possuíam a certeza de que o segundo estava com muito medo dos primeiros e que esses rapidamente vingariam a morte do irmão mais velho.

É essa convicção que influenciará a população a ter um outro comportamento que referimos anteriormente: supor antecipadamente o que está por acontecer. Nos trechos destacados nos fragmentos abaixo, note que o narrador expõe de tal modo a sua previsão do que e quando os Dagobés pegariam o Liojorge que, para um leitor desatento, chega a imaginar que os três irmãos estão apresentando aos que estão ali no velório suas próximas ações.

Se assim, qual nada: a ninguém enganavam. Sabiam o até-que-ponto, o que ainda não estavam fazendo. Aquilo era quando as onças. Mais logo. **Só queriam ir por partes, nada de açodados, tal sua não rapidez. Sangue por sangue;** mas, por uma noite, umas horas, enquanto honravam o falecido, podiam suspender as armas, **no falso fiar. Depois do cemitério, sim, pegavam o Liojorge, com ele terminavam.**

Sendo o que se comentava, aos cantos, sem ócio de língua e lábios, num sussurruído, nas tantas perturbações. Pelo que, aqueles Dagobés ; brutos só de assomos, mas treitentos, também, de guardar brasas em pote, e os chefes de tudo, **não iam deixar uma paga em paz: se via que estavam de tenção feita.** Por isso mesmo, era que não conseguiam disfarçar o certo solerte contentamento, perto de rir. **Saboreavam já o sangrar.** (grifos nossos 23)

No entanto, numa recriação lingüística, lá no início da segunda citação aparece “sussurruído” palavra que Nilce Sant’Anna Martins, em *O léxico de Guimarães Rosa*, explica ser um “ruído de sussurro. Amálgama de **sussurro** e **ruído**. Os fonemas do significante realçam o significado” (MARTINS, 2001: 476). Com essa palavra fica fácil de entender que quem estava tendo todas essas conclusões eram as pessoas do arraial e não os irmãos. E, inserido esse significado ao restante do fragmento percebe-se que é tudo previsão do que poderá acontecer, conclusões antecipadas que estão tirando no momento:

Essa voz conhecedora e presciente continua a elaborar mirabolantes cenas. Uma delas é a fracassada fuga que Liojorge teria, caso resolvesse escapar: “fosse aonde fosse, cedo os três o agarravam. Inútil resistir, inútil fugir, inútil tudo” (24). Outra quando ficam sabendo que o réu confesso pretende chegar no velório: “Um doido-e as três feras loucas; o que já havia, não bastava?” (25). Saindo para cemitério, o caixão é carregado pelos três irmãos e por Liojorge. Como este pega, por indicação dos Dagobés, “na alça, à frente, da banda esquerda” (25) é interessante observar que a antecipação dos fatos vai gerando o clímax do conto:

Primeiro porque sabem que os três irmãos estão armados, logo concluem que são “capazes de qualquer supetão, já estavam de mira firmada. Sem se ver, se adivinhava” (26), como não acontece nada, vem a segunda previsão: “E, agora, já se sabia: baixado o caixão na cova, à queima-bucha o matavam; no expirar de um credo” (26); nada novamente, então se preparam para provável confusão que virá dentro do cemitério: “Fez-se o airado ajuntamento, no barro, em beira do buraco; muitos, porém, mais para trás, preparando o foge-foge. A forte circunspectância” (26).

“Airado” como sinônimo para intenso, “foge-foge” para correria e “circunspectância” que é “o acréscimo do suf. **-ância** ao adj. **circunspecto**; conot. associativa com circunstância, resultando o sent. de ‘circunstância grave que cria forte expectativa.’” (MARTINS, 2001: 120) mostra-nos que a população está preparada para desordem que ocorrerá em poucos instantes. Mas, nada acontece. Então somos levados à última tensão. Subitamente, Doricão olha Liojorge e “levou a mão no cinturão? Não. A gente, era que assim previa, a falsa noção do gesto” (26).

E, pela primeira e última vez, o narrador assume que era previsão deles. Em seguida, com a fala de Doricão, fica explicado porque nada aconteceu e o conto é encerrado deixando pairar um ar de pasmo ou sem ação nos que acompanharam o cortejo. Essas possíveis suposições criam, numa segunda leitura, uma situação de chiste em relação aos moradores. Isto porque ao lermos já sabendo o final somos levados a imaginar um grupo de pessoas prevendo e preparando-se para uma desforra que, na verdade, não tem a intenção de acontecer pelos Dagobés. É só fruto da imaginação desse coletivo acostumado com jagunços e não conseguem entender o que realmente está acontecendo. Embora exista a percepção de que tem algo diferente, um certo mistério circundando, todos são levados a pensar no que seria lógico, a vingança.

Esse comportamento desconfiando é a análise que nos falta para marcar a forma como Guimarães Rosa trabalha o tema do conto de forma renovada. Como vimos, os moradores fazem suas precipitadas conclusões,

como é de costume, no entanto, várias vezes o narrador nos dá indicações de que ele “repara” algo não comum na situação. Ele mostra o comportamento da população e alerta que “tudo tinha um ar de espantoso” (22). Após apresentar Liojorge, suas desconfianças voltam porque todos “espantavam-se de que os irmãos não tivessem obrado a vingança ... E era mesmo estranho” (23).

Fica bem perturbado e chega a se surpreender diante do comportamento dos irmãos: “Aquilo podia-se entender? Eles, os Dagobés sobrevividos, faziam as devidas honras, serenos, e, até, sem folia **mas** com alguma alegria” (23). A colocação do “até” e do “mas” deixa bem marcado do grau de surpresa que envolve nosso narrador. E como ele é bem observador, percebe que “Nunca um dos três se distanciava dos outros: o que era, que se acautelavam?” (24)

Como vimos anteriormente, mesmo tendo essas desconfianças, a população vai pelo senso comum e “vê o inesperado” (25) que é a consumação da vingança, mas que jamais aconteceu.

Assim essa ação sertaneja marca o cenário de sua história e mostra a maneira inovadora com que Guimarães Rosa trata a literatura moderna. Ao escolher o sertão “o homem assume a sua espontaneidade, realizando a sua profunda intimidade humana” (COUTINHO, 1997: 516) Assim, Guimarães Rosa mostra através de um fato simples, comum, como era a vivência dos habitantes do sertão..

O homem não é “mais um na multidão” que envolve a cidade; ele é de fato individual e original nesse mundo que é o sertão. Lugar onde a vida não acontece na impessoalidade, mas no real mistério de cada coisa, cada ação. E, tal qual o homem, a linguagem também sai dessa massificação, deixa de ser frase pronta, acabada e volta a se imprevisiva. Ao desintegrá-la das convenções sintáticas e significativas a usa apenas como instrumento real da comunicação humana, momentânea.

Ele sabe que a linguagem não pode ser reduzida “a uma rasa, reles seriação de clichês, fórmula feitas” (COUTINHO, 1997:519) imposta pela civilização unidimensional, que suprime o *principium individuationes* (COUTINHO, 1997:519) e esquece a supremacia do homem no universo. Ela quer que tudo seja “só uma primeira idéia” (24).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOSI, Alfredo. A situação e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: BOSI, Alfredo. O conto contemporâneo. São Paulo: Cultrix, 1974

COUTINHO, Afrânio e COUTINHO, Eduardo de Faria. O modernismo na ficção. In: *A literatura no Brasil: era modernista*. Vol. 5, São Paulo: Global, 1997; P. 475-526.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1978.

NOTA

¹ Por uma opção estrutural, a partir desta análise, todas as vezes que, entre parênteses, aparecer apenas o número da página, será uma referência a ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1978.

RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA: confluências no romance histórico

Luciana Inês Gallaztegui¹
Denise Beatriz Langer²
Gilmei Francisco Fleck³

RESUMO: *Colón El Impostor* um dos mais recentes romances históricos espanhóis, escrito pelo romancista Luis Melero e publicado em 2006, tem como protagonista a polêmica figura de Cristóvão Colombo. Tal romance serviu-nos de objeto de estudos para analisarmos a configuração dada à personagem de Colombo e suas ações no processo de ficcionalização do passado que uniu o Velho e o Novo Mundo empreendido pelo romancista. Primeiramente resgatamos algumas informações sobre a trajetória do Romance Histórico e do Novo Romance Histórico desde que surgiram e ao longo dos anos. Na obra de Meleiro são narradas as polêmicas que envolvem a figura histórica do Almirante, as pessoas importantes que o protegem, incluindo a igreja; a polêmica sobre sua ascensão social, as mulheres que o cercam, as supostas histórias de sua juventude promíscua nos diversos portos da época, suas diversas identidades, juntamente com seus sucessos e fracassos. Nesse sentido são narradas várias possibilidades, mas nenhuma afirmação é absoluta, tal qual se dá em sua história oficial. O que sim se percebe ao longo da obra é que as imagens do Almirante são constantemente desestabilizadas, assim outras personagens tomam uma dimensão maior, como os irmãos Pinzón, que acabam aparecendo como heróis injustiçados. Dessa forma Luis Melero vai descortinando ao longo de sua obra uma série de hipóteses sobre alguns dos enigmas que até hoje cercam a figura de Cristóvão Colombo.

PALAVRAS-CHAVE: História e Literatura; romance histórico espanhol contemporâneo; Cristóvão Colombo.

Literatura e história sempre buscaram em suas construções discursivas recuperar o passado da humanidade, conscientizando os homens de seu presente para dar-lhes condições de melhor planejar o futuro. Assim sempre estiveram unidas em propósitos comuns. A literatura sempre refletiu, em menor ou maior grau, a realidade, mas, a partir do século XIX o homem começa a tomar consciência da possibilidade da readequação da dimensão épica, mítica e dramática da história. Como consequência, vemos o início do predomínio da explicação e interpretação sobre o relato dos fatos históricos em detrimento das versões orais. Iniciava-se, pois, o processo de

ruptura entre as duas áreas. A história passa, a partir de então, a ganhar *status* de ciência, com um método específico de abordagem ao passado e a literatura segue sendo a arte que se vale do poder representativo dos signos lingüísticos. A fase de ruptura busca, pois, acentuar as diferenças entre os dois discursos; a história passa a ter como base um discurso assertivo, baseado na veracidade de suas afirmações e a literatura segue desenvolvendo seu discurso artístico baseado na verossimilhança, no registro daquilo que poderia ter ocorrido no passado. A história, em contrapartida, com um discurso positivista, registra apenas o que, em seu discurso pautado nas fontes históricas verificáveis, de fato ocorreu.

Na atualidade, tanto história como literatura, são vistas como construções de linguagem, segundo defendem Linda Hutcheon (1991) e Fernández Prieto (2003), entre outros, discursos que se constroem a partir da exploração dos signos lingüísticos e diferenciáveis apenas em seu sentido pragmático.

Contudo, neste processo de ruptura entre o discurso histórico – que passa a se nortear pelas convenções de veracidade – e o literário – regido pela liberdade de criação poética –, surge uma das formas literárias híbridas de história e ficção que, na contemporaneidade, é responsável pela própria vitalidade do gênero romanesco: **o romance histórico**. O pioneirismo neste novo subgênero é atribuído ao escocês Walter Scott, com sua obra *Ivanhoé*, publicada em 1819. Isso não quer dizer que anteriormente não tenham existido relatos híbridos de história e ficção, porém esta obra de Scott inaugura um subgênero romanesco que apresenta total consciência da fusão dos dois discursos num mesmo plano narrativo.

O romance histórico é um subgênero narrativo, portanto obra de ficção, na qual se incluem elementos e/ou personagens históricos, embora não haja nenhuma característica única que a defina como tal. No entanto, podemos afirmar que o que faz com que um romance seja histórico é uma questão de conteúdo do tema ou argumento, e que distintas combinações entre ficção e história constituem característica fundamental do romance histórico. O conceito de romance histórico leva a diferentes interpretações, mas entre elas se pode destacar:

Definir la novela histórica en un sentido estricto supone decir de ella sencillamente que desarrolla una acción novelesca en el pasado, sus personajes principales son imaginarios, en tanto que los personajes históricos y los hechos reales constituyen el elemento secundario del relato. (BUENDÍA, apud MATA INDURÁIN, 1995, p. 16)

Mais do que isso, para que o romance seja considerado uma produção dentro do subgênero histórico “[...] *debe de haber una intención*

en el autor de presentar una época, de aprovechar la ambientación de la novela para dar a conocer la realidad histórica de un momento determinado.” (SOLÍS LLORENTE, apud MATA INDURÁIN, 1995, p. 17).

Uma vez que história e ficção, na concepção de Linda Hutcheon (1991) e Fernández Prieto (2003) e muitos outros estudiosos, são construções de linguagem, de discursos, que se diferenciam no nível pragmático, como já afirmamos, as construções híbridas, como o romance histórico, existem no limiar das linhas tênues que separam estes discursos. Todos os estudos envolvendo os romances históricos chamam atenção para o fato da dificuldade em dosar ficção e elementos de extração histórica, sem que um destes elementos se sobreponha, criando uma nova categoria de narrativa mista de história e ficção.

Porque si es un subgénero de la novela, la novela histórica tiene que ser y no puede ser otra cosa que novela. No “ante todo” o “sobre todo” novela, sino novela de arriba abajo. Después de ser novela, puede mojarse, teñirse o colorearse de histórica. Pero este adjetivo no puede sustantivarse, sob la pena de dejar de ser literatura (CARRASQUER apud MATA INDURÁIN, 1995, p. 17).

No entanto não há como negar que existem sim afinidades entre o trabalho do historiador e do romancista histórico, já que ambos utilizam a mesma matéria prima, no entanto, os caminhos que seguirão são bem diferentes, posto que são orientados por finalidades diferentes. O resultado final do historiador, cujo trabalho é imbuído de caráter científico, deve resultar em um trabalho realista e no romance em uma obra de arte embora, segundo Linda Hutcheon (1991), em ambos os produtos haverá um processo de ficcionalização, pois o passado nunca chega até nós, mas são os mecanismos de linguagem utilizados que possibilitam torná-lo inteligível no presente. Assim, tanto o trabalho de um e de outro é a interpretação particular do passado filtrado por sua própria subjetividade. O romancista tem liberdade em seu afã de recriar o passado, inclusive agregando-lhe elementos fictícios ao discurso histórico, apesar de poder contar com tais elementos, ainda assim o romance tem que ser julgado por sua adequação literária e nunca pelo seu rigor histórico.

É importante notar que a história, como ciência ainda possui muitas dúvidas e lacunas a cerca de vários eventos importantes do passado, e em geral são nessas lacunas que os romancistas históricos encontram a sua total liberdade de criação, com a intenção de preenchê-las com as convenções da verossimilhança que regem suas criações.

O romance histórico desde seu surgimento tem passado por uma série de transformações, na contemporaneidade, temos uma grande diversidade de formas sob as quais tais narrativas existem, desde formas que conservam muitas das diretrizes tradicionais até outras que rompem completamente com tais padrões e se voltam para releituras críticas do passado hegemônico registrado pelo discurso historiográfico tradicional. Entre as transformações pode-se destacar segundo Ainsa (1991) o fato de que o “histórico” deixou de ser pano de fundo, apenas um cenário, para se tornar o centro dos romances históricos desde as últimas décadas do século XX.

O NOVO ROMANCE HISTÓRICO

O romance histórico tradicional quando recriado na América, acabou suscitando novas características. Estas foram elencadas por Fernando Ainsa (1988-1991) e reagrupadas pelo estudioso canadense Seymour Menton (1993) e são bastante particulares. Estas características que se centram na releitura crítica do passado pelo emprego da paródia, da carnavalização, da polifonia e outras estratégias narrativas que geram uma nova forma de romance histórico: o Novo Romance Histórico (NRH). Entre estas características está a prioridade ao imaginário, o que acaba por permitir uma maior liberdade na manipulação dos dados históricos, na estruturação das ações e na construção da trama. A criação dessas características é feita com

[...] o auxílio da paródia, de intertextualidades, da carnavalização, da metaficção, da ironia, dos anacronismos e de tantos outros recursos e técnicas que cumprem seu papel de meios disponíveis para a criação literária. (FLECK, 2005, p. 40)

Conforme registra Marco Aurélio Larios (1995), a utilização de recursos narrativos da contemporaneidade, por sua vez promove a criação de novas linguagens fundadas em paradoxos, na ironia, na impugnação da história, na alteridade, na simultaneidade, nos anacronismos, que acabam por construir discursos inovadores do tipo religioso-místico, filológico, de aventura, pseudo-realista, entre outros, que também são características próprias do NRH.

Outra característica deste subgênero do romance é fazer uma fusão entre os fatos históricos e a ficção, fazendo com que o leitor não consiga separá-los, nem distingui-los. Sendo assim o NRH explicita seu caráter discursivo e não teme mais, segundo Larios (1995, p. 147), divergir com o discurso histórico oficial, chegando inclusive a negá-lo, pela paródia e pela carnavalização. Desta forma

A visão unilateral dos registros efetuados pelos cronistas e conquistadores europeus ganha novas perspectivas nas obras dos romancistas históricos latino-americanos, pois é, em grande parte, abertamente contestada na busca de mostrar outros ângulos dos fatos. (FLECK, 2005, p. 60)

Segundo Seymour Menton (1993, p. 35-36), o romance histórico na América surgiu não só inspirado por Walter Scott, mas também por crônicas coloniais e em alguns casos pelo teatro do Século de Ouro. Começa com *Jicotencal* (Xicotécatl – 1826), de autor anônimo. Neste se relata a história do “*Encuentro de los mundos*” em que se exalta aos tlaxcaltecas e se denuncia os espanhóis no processo de conquista do México.

O primeiro NRH é *El reino de este mundo* (1949), de Alejo Carpentier. Não há dúvidas que Alejo Carpentier foi o precursor deste subgênero, mas contou com o apoio de outros escritores importantes como Jorge Luis Borges, Carlos Fuentes e Augusto Roa Bastos.

O aspecto humorístico do carnavalesco também se reflete na paródia, ao qual Bahktin (apud Seymour Menton, 1993, p. 45) considera “*una de las formas más antiguas y más difundidas por representar directamente palabras ajenas*”. Além desse, outros conceitos como, a intertextualidade, a distorção consciente da história mediante omissões, exageros e anacronismos, a ficcionalização de personagens históricos, a heteroglossia, ou seja, a presença de diferentes níveis de linguagem aparece com frequência nos NRH.

O NRH também se distingue dos romances históricos tradicionais por sua variedade. Como exemplo dessa variedade pode citar o alto nível de historicidade, como em *Yo el Supremo* (1974), de Roa Bastos, ao contrário de outros, onde o autor usa mais a imaginação; como também a alternância entre dois períodos cronológicos bastante separados, como em *El arpa y la sombra*, (1979) de Alejo Carpentier.

Apesar da tentativa de buscar uma característica que defina e enquadre perfeitamente a todos os romances históricos, tampouco nos novos romances históricos se chega a um consenso. Anderson Imbert (1964) nomeia como “*novelas históricas’ a las que cuentan una acción ocurrida en una época anterior a la del romancista*”, definição esta considerada é a mais apropriada por Menton (1993, p. 33).

Devemos ter sempre em mente que o objetivo não é perceber ou buscar o que é verdadeiro quando se está diante de um romance histórico e, sim, analisar como e através de quais artifícios a literatura propõe uma releitura crítica do passado, dando-lhe novas possibilidades de interpretações por meio da utilização de diferentes perspectivas sob as quais o passado é re-configurado no discurso artístico.

COLÓN EL IMPOSTOR (2006), DE LUIS MELERO: uma releitura das ações de Colombo

Luis Melero é um malagueño que se dedica a escrever ficções sobre as grandes personagens históricas, principalmente daquelas relacionadas à história da Espanha. Depois de escrever sobre personagens como Antoni Dalmau, Juan Antonio Cebrián e Boabdil, o último rei mouro em território espanhol, seu mais recente romance tem como objetivo recriar ficcionalmente alguns dos mais relevantes aspectos da vida de Cristóvão Colombo.

Colón El impostor (2006), de Luis Melero está composto por 14 capítulos, além do prefácio, do epílogo, e mais um anexo no qual o escritor nos coloca a par do que é realidade e ficção em sua obra. Além disso, comenta sobre os atuais encaminhamentos das pesquisas em relação à vida do navegante, inclusive sobre a questão do sepultamento de seu corpo, que ainda gera questões controversas.

No romance eleito como *corpus* de análise percebe-se uma estrutura linear, a cronologia das ações narradas segue o curso da história, com exceção do prefácio que tem como foco de descrição o Fray Antonio de Marchena, que somente será introduzido novamente na narrativa a partir do capítulo sete. A diégese da obra aborda a trajetória do Almirante, desde seu casamento com Felipa Muñiz de Perestrello, em Portugal, a busca de patrocínio para seu plano de viagem ao Oriente via Ocidente nos reinos de Portugal e Espanha, além dos reinos da Inglaterra e da França por meio de seu irmão Bartolomé; o descobrimento da ilha das Bahamas em 1492 e outras terras nas viagens subsequentes, até a sua volta destas terras como prisioneiro após a terceira viagem ao Novo Mundo.

Por meio de um foco narrativo extradiegético o narrador vale-se das vozes de diversas personagens do romance – pelo uso do discurso direto, para, por meio deste, transmitir seu discurso e os acontecimentos ao longo do romance – traçando assim a configuração discursiva do protagonista Cristóvão Colombo. Em nenhuma parte da trama Colombo se expressa em primeira pessoa, é sempre através de uma outra personagem que o leitor é informado sobre suas ações, intenções e relacionamentos.

No epílogo, o autor relaciona todas as personagens do romance totalizando cento e três. Destas noventa e uma são históricas ou já foram citadas por historiadores ou cronistas contemporâneos da epopéia colombina. Doze são personagens que talvez tenham existido, e que tiveram nomes fictícios criados pelo autor, e entre estas últimas se encontram dois dos principais enunciadores que são Pedro Enríquez de Arana e Martín Yáñez. “*Martín Yáñez es un nombre inventado*” (MELEIRO, 2006, p. 339).

Milton (1992, p. 106) afirma que a existência desses roteiros “*dilui as ambigüidades do texto, privando esse mesmo autor de uma de suas atividades mais fascinante na relação com o texto artístico: a descoberta pessoal dos sentidos latentes na obra*”. Ainda assim esta é uma característica bastante recorrente nos romances espanhóis modernos.

Outros enunciadores importantes na ordem em que aparecem na obra são: Fray Antonio de Marchena, Antero da Cunha, o naufrago Alonso Sánchez, os já citados Martín Yáñez e Pedro Enríquez de Arana. No entanto, nenhuma das personagens estará presente do começo ao fim do romance, os únicos que acompanham os passos de Colombo do começo ao fim são os leitores.

A parte da narrativa em que o narrador busca dar mais detalhes compreende o período em que Colombo empenha-se por convencer aos poderosos da época a auxiliá-lo em sua empresa. Paralelo a essa busca, o narrador aborda o lado mais humano e manipulador do marinheiro e os enigmas que o envolvem. Criam-se, assim algumas versões e mistérios na obra que também são lacunas na história oficial da vida do Almirante até hoje. Sobre tais episódios questionáveis do passado o narrador não nos dá um parecer definitivo ao longo da trama.

Já no prólogo o leitor é introduzido diretamente no processo de negociação de Colombo com a rainha Isabel para obter dela o apoio para sua expedição. Neste capítulo aparece como personagem Fray Antonio de Marchega. Revelam-se suas reflexões sobre o caráter duvidoso do Almirante e suas artimanhas para conseguir que o religioso o auxiliasse nessa empreita como seu “vocero” e defensor, já que este contava com um acesso bastante irrestrito à rainha.

Nos primeiros capítulos a história é retomada no momento em que Cristóvão Colombo está prestes a casar-se com Felipa Muñiz, neta de Don Gil, grande navegador português. Através dos fatos narrados temos a certeza que o único interesse deste com a união é tomar posse de documentos de navegação redigidos pelo avô de sua noiva.

Doña María Muñiz [...] no podía pensar en otra cosa para quitarse de la cabeza el sueño, más bien una pesadilla, las grandes arcas que contenían el archivo de Don Gil, su padre, eran robadas por un violento grupo de piratas [...]. Doña María, que temía en ese instante que el mar embravecido empapase y sumergiera para siempre el valioso legado de su padre. (MELERO, 2006, p. 56)

Com o intuito de impedir o matrimônio, Antero, primo apaixonada por Felipa, busca pela verdadeira identidade de Colombo. Nesta busca são

narradas as polémicas que envolvem esta figura histórica, as pessoas importantes que o protegem, incluindo a igreja; a polémica sobre sua ascensão social, as supostas histórias de sua juventude promiscua nos diversos portos da época, e suas diversas identidades. Nesse sentido são narradas várias possibilidades, mas nenhuma afirmação é absoluta, tal qual a história oficial. Estas dúvidas seguirão por toda a narrativa como, por exemplo, quando Yáñez, confessa ao tio que depois de alguns anos trabalhando com Colombo não tinha nenhuma conclusão definitiva a cerca de seu caráter.

— *Lo traté, en efecto. Pero no creo conocerlo.*

— *¿Qué quieres decir, hijo?*

— *Es un hombre misterioso, tío. Un hombre muy sabio, de esos que parecen vivir en otro mundo y, por consiguiente, inaccesible al conocimiento de nosotros, los mortales.*

— *Entonces, ¿no te parece de fiar?*

— *Con franqueza, no lo sé. [...]. (MELERO, 2006, p. 174).*

A obra limita-se em reproduzir as lacunas e ambigüidades da história oficial. Tampouco o narrador se aproxima de Colombo para valer-se de seus olhos ou voz para emitir qualquer julgamento ou revelar alguma posição mais subjetiva do protagonista. Deste modo, valendo-se das incógnitas deixadas na trajetória do Almirante, a narrativa apela para o fato de que – assim como nós leitores e a história oficial – todas as personagens da trama desconhecem dados essenciais sobre Cristóvão Colombo como seu nome verdadeiro, a data de seu nascimento e sua nacionalidade.

Vale a pena ressaltar que, na ficção de Melero (2006), o projeto de chegar ao Oriente navegando pelo Ocidente já era de domínio público e não original de Colombo. “— *Todos los viejos marinos* — diz Martín Pinzón ao sobrinho Martín Yáñez — *sospechamos que ello es posible — navegar en dirección al Occidente para llegar al Oriente — sobrino, pero es un viaje sin retorno [...].* (MELERO, 2006, p. 177).

A narrativa deixa claro, não só na citação que segue, mas também em vários outros trechos, que a pesar de todo o esforço e brilhantismo do Almirante, a viagem que culminou no descobrimento das novas terras só foi possível graças ao empenho do povo e do Estado espanhol e principalmente da família Pinzón, sem os quais não teria logrado êxito naquelas condições.

— *Es como si este proyecto perteneciera a tu tío y no a Cristóbal Colombo, — comentó el cordobés — Y me da la impresión que la gente de Palos no recuerda que está colaborando en un proyecto de aquel hombre que tan antipático les resultaba, puesto que pareciera que lo hacen para Martín Alonso Pinzón,* (MELERO, 2006, p. 209)

A chegada às novas terras da América é abordada de uma forma muito rápida. O foco narrativo não está no descobrimento e sim no que acontece depois dele, como por exemplo, no que se refere ao futuro de Colombo, que está nas mãos da coroa espanhola, fato este que ocupa todo o último capítulo da obra. As informações sobre o descobrimento se dão por meio da carta escrita pelo Almirante, que é levada por Enrique e Martín Yáñez ao reis da Espanha, enquanto o navio ainda está retido em Lisboa.

A figura de Colombo é constantemente desestabilizada, em contra partida os coadjuvantes, a pesar de não receberem glórias públicas pelo grande feito que foi a descoberta “da nova rota às Índias”, são citados como heróis injustiçados. Tal contraste é perceptível quando analisamos não só o caráter, mas também as descrições físicas de Colombo *versus* Martín Yáñez, homem que representa não só aos Pinzón, pois também pertence a esta família, como também a todo o povo espanhol.

Su mirada era franca, como la de quien no sabe o no quiere mentir. Había oído durante años elogios de su buen carácter, que todos describían como alegre y sin complicaciones [...] todo él emanaba confianza, sinceridad y carencia de parcelas oscuras en su carácter. (MELERO, 2006, p. 178-179).

Martín Yáñez conheceu Colombo por meio de Alonso Sánchez, o náufrago que afirmava já “*haber estado en tierras más allá del Poniente*” e que trabalhou durante anos como secretário particular do Almirante. No entanto, como decide voltar a elas indica o jovem para substituí-lo em seu posto. Martín trabalha neste cargo por alguns anos, mas pede demissão, pois se apaixona pela amada do patrão, situação que considera digna, então resolve se afastar. Mas os dois trabalharão juntos novamente, já que não só a família do jovem, mas ele também será peça fundamental na narrativa para que os Pinzón e Colombo assinem o contrato e aceitem fazer a viagem juntos.

Nos últimos capítulos, Colombo recebe grande quantidade de dinheiro para novas incursões ao território descoberto, assim como o título de governador das terras descobertas. Contudo são constatadas várias irregularidades cometidas em sua administração, como enforcamentos, o que havia sido proibido pela rainha, e a não chegada do ouro prometido, o que levanta a suspeita de que o marinheiro estava desviando tais recursos, o que resulta em sua volta preso à Espanha.

O trecho abaixo mostra claramente que o reino espanhol já tinha sua decisão tomada em relação ao futuro de Colombo, mesmo assim a rainha consulta o Fray Marchega que conhecia as qualidades e os defeitos

do navegante o define como “*un poliedro del que cada cual mira la cara que más le convenga*”, e acreditava que Isabel “*una de las personas más clarividentes que conociera*” era capaz de ver mais de uma dessas faces.

— [...] *le van a quitar en seguida los grillos y recibirá una fuerte suma para acudir ante mí con la honorabilidad que le corresponde. Le restituiré todos su títulos y prerrogativas, pero,....*

— *¿Se le aparta de la corte, a un cómodo retiro? [...]*

— *Bien me conocéis y bien habéis intuido que no decidiré algo que seria como meter a un pájaro libre en una jaula estrecha. Don Cristóbal Colón se consumiría si no vive en sus sueños, y por consiguiente se le permitirá seguir viviendo con ellos. No se le consentirá volver a gobernar, porque no está dotado para ello, pero podrá volver a viajar cuanto quiera y descubrir nuevos mundos y nuevos horizontes. Y si quiere, como en una ocasión dijo, encontrar medios para reconquistar Jerusalén, la ayuda de esta reina y la de este reino no le van a faltar.* (MELERO, 2006, p. 316).

Como dito anteriormente, Melero em sua obra não quer expor uma verdade absoluta sobre a vida de Colombo e este seria um exercício um tanto difícil, já que, na própria história há tantas lacunas na vida do Almirante. O que o autor deixa estampado são várias situações vividas por Colombo, em que se mesclam histórica e ficção. Cabe ao leitor com suas vivências e seu conhecimento de mundo deixar-se envolver pela trama, observando as múltiplas possibilidades de se enxergar o passado, sem julgar os fatos narrados como verdadeiros ou falsos, visto que o romance histórico não é e nunca foi sinônimo de história. Sendo assim Melero é mais um romancista que se encorajou na travessia de narrar um dos acontecimentos mais polêmicos e discutidos na literatura, lançando sobre ele seu olhar ficcional, transformando-o em mais um romance histórico contemporâneo que navega nos mares incertos do passado do Grande Almirante dos reis Católicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSA, F. El Proceso de la Nueva Narrativa Latinoamericana de la historia y la parodia. *El Nacional*, 17/12/1988. p. 7-8.

AINSA, F. *La Nueva Novela Histórica Latinoamericana*. Plural, 240 (82-85), 1991.

ANÓNIMO. *Xicoténcatl*. México D. F: Editorial Aguilar, 1964.

CARPENTIER, A. *El arpa y la sombra*. 18. ed. México: Siglo Veintiuno, 1994.

- CARPENTIER, A. *El reino de este mundo*. Santiago, Chile: Orbe, 1972.
- FERNÁNDEZ PRIETO, C. *Historia y novela: poética de la novela histórica*. 2. ed. Barañáin (Navarra): EUNSA, 2003.
- FLECK, G.F. *Imagens metaficcionalis de Cristóvão Colombo: uma poética da hipertextualidade*. Assis, Biblioteca da F.C.L., 2005, p. 311. (dissertação de mestrado).
- GARCÍA GUAL, C. *Apología de la novela histórica y otros ensayos*. Barcelona: Península, 2002.
- HUTCHEON, L. *Poética do pós-Modernismo*. Trad. Ricardo Cruz; Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- IMBERT, E. A. *Historia de la literatura hispanoamericana*: México DF: Fondo de cultura económica, 1964.
- LARIOS, M. A. Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. In: KOHUT, K. (Ed.). *La invención del pasado. La novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt/Madrid: Vervuert, 1997.
- MATA INDURÁIN, C. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In: *VÁRIOS*. La novela histórica: teoría y comentarios. Barañáin: EUNSA, 1995.
- MELERO, L. *Colón El impostor*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 2006.
- MENTON, S. *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- MILTON, H.C. *As histórias da história. Retratos literários de Cristóvão Colombo*. São Paulo: FFLCH-USP, 1992, p. 189. (Tese de doutorado).
- ROA BASTOS, A. *Yo el Supremo*. 2. ed. Asunción: El Lector, 1990.
- RODRÍGUEZ, A.M. *Historia y ficciones en la novela venezolana*. Venezuela, Monte Ávila Latinoamericana, 1991.

NOTAS

¹ Professora do Colegiado do Curso de Letras do *campus* de Marechal Cândido Rondon.

² Professora do Celem – Língua Espanhola, Toledo.

³ Professor do Colegiado do Curso de Letras do *campus* de Cascavel (Orientador).

LETRAMENTOS DIGITAIS COMO OBJETOS FRONTEIRIÇOS NA INCLUSÃO DIGITAL: uma proposta de pesquisa em Lingüística Aplicada

Marcelo El Khouri Buzato

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o projeto de pesquisa Práticas Fronteiriças na Inclusão Digital, coordenando pelo autor e em andamento atualmente na Universidade Federal da Grande Dourados.

Objetiva-se com o presente texto: primeiro, justificar a inserção do projeto no campo de estudos da Lingüística Aplicada, tendo em vista tratar-se de um tema emergente; segundo, descrever a fundamentação teórica e o percurso de construção das perguntas de pesquisa; terceiro, descrever a metodologia empregada assim como os objetivos estipulados para o projeto e, finalmente, informar sobre o status corrente da pesquisa, seus resultados parciais e os próximos passos previstos.

SITUANDO O PROBLEMA NO CAMPO DA LINGÜÍSTICA APLICADA

Pode-se dizer que a palavra “inclusão”, em algumas de suas acepções, ao menos, descreve com razoável precisão o tipo de problemática que interessa à Lingüística Aplicada contemporânea, uma área na qual, segundo Rojo (2006, p.258), “não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”.

Também se pode afirmar que há na disciplina propostas de pesquisa que apontam, direta ou indiretamente, para o sentido particular de inclusão digital com o qual o projeto aqui apresentado se identifica, qual seja, o de “um processo contínuo e conflituoso, marcado pela tensão entre homogeneização e proliferação da diferença, tradição e modernidade, necessidade e liberdade, através do qual as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) penetram contextos socioculturais –sempre heterogêneos – transformando-os, ao mesmo tempo em que são transformadas pelas maneiras como os sujeitos as praticam nesses contextos (BUZATO 2007a, p. 74). Refiro-me, por exemplo, a propostas como a de Signorini (2006, p. 169-70), de “repensar a questão da legitimidade da língua em uso em função da lógica democrática da controvérsia, da ruptura e do dissenso como vetores de produção e não de perturbação, perda

ou degradação lingüística”, e a de Fabrício (2006, p.52), de focalizar “espaços marginais” compreendidos como “lócus de ocorrência do novo”, e de contemplar as opções políticas envolvidas na nova ótica que daí surge para a “construção do presente e de futuros sociais possíveis, menos aprisionadores e mais comprometidos com a transformação de situações de exclusão social em diversas áreas, causadoras de sofrimento humano”.

Um engajamento mais efetivo da LA com o problema da inclusão digital pode ser obtido, segundo penso, por meio de uma investigação sobre como os textos, os sujeitos e as práticas de linguagem relacionados às TIC acionam os “vetores de produção” de que fala Signorini, assim como constroem alguns dos espaços marginais prenhos de novidade de que nos fala Fabrício. Em termos mais específicos, o que este projeto propõe é uma redefinição do letramento digital enquanto objeto de estudo a partir da incorporação de certas alternativas teórico-metodológicas de campos de estudo tais como o da Teoria Social do Aprendizado (WENGER, 1998), a teoria de Redes Sociais (MARTELETO, 2001), e a Teoria Ator-Rede (LAW, 2003), com vistas a adequá-lo às mutações nos processos de subjetivação dos falantes, assim como às possibilidades de textualização e à natureza das práticas letradas engendradas pelas TIC, à medida em que o acesso a essas tecnologias vai sendo massificado no país.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo mais geral dessa pesquisa não é sugerir maneiras de “resolver o problema” da inclusão digital, uma vez que trata-se menos de um problema, em sentido estrito, do que de um processo em curso, carente de pesquisas e de problematização conseqüente. Com essa finalidade, o objeto central de teorização e investigação a que a pesquisa se reporta são os letramentos da população, entendidos como práticas sociais que envolvem variadas capacidades, mídias e sistemas simbólicos em diferentes contextos de uso da linguagem (BARTON, 1994). Em particular, mas não exclusivamente, interessam à pesquisa os letramentos digitais emergentes nas comunidades periféricas da sociedade brasileira.

Interessa-nos, portanto, investigar o papel desses letramentos na assim chamada inclusão digital, de modo a informar novas teorizações e formulações de políticas públicas relacionadas à ampliação do acesso da população às TIC que visem atender ao princípio da transformação social com respeito às diferenças, e que tomem como ponto de apoio a agentividade dos sujeitos sociais frente aos processos sócio-históricos em curso.

A atenção a esse objetivo geral envolverá, entre outros a serem identificados no percurso da pesquisa, os seguintes objetivos específicos

- Descrever formas e processos de emergência e aquisição de letramentos digitais em comunidades consideradas periféricas e/ou grupos sociais tidos como minorias;
- Investigar as maneiras pelas quais o pluripertencimento dos sujeitos e a policontextualidade das práticas digitais permitem ou inibem a articulação de diferentes letramentos em formas híbridas ou fronteiriças, e o potencial dessas formas para a transformação das identidades e dos contextos estudados;
- Informar formuladores de políticas públicas, parâmetros curriculares, programas de capacitação, e softwares educacionais com respeito às possibilidades de novas estratégias pedagógicas que tirem proveito dessas transformações;

BASES TEÓRICAS

O projeto adota *fronteira* e *rede* como conceitos operativos¹, e rede, e a partir deles, tenta pensar em letramentos digitais como “transletramentos” (BUZATO, 2007a). Tal caracterização dos letramentos digitais, no entanto, demanda um esforço considerável de construção de caminhos empírico-metodológicos, que por sua vez exigem a construção de objetos de pesquisa capazes de capturar a dimensão “trans-“ que a pesquisa pretende abraçar. Para formular tais objetos, o projeto utiliza os conceitos de *objeto fronteiro* e *intermediação* (brokerage) encontrados na teoria social da aprendizagem de Wenger (1998), e propõe uma investigação sobre o funcionamento de tais objetos e sujeitos intermediadores na inclusão digital, tendo em vista contextos específicos.

A noção de objeto fronteiro aparece inicialmente em estudos da Sociologia da Ciência e Tecnologia de orientação interacionista (STAR; GRIESEMER, 1989). Naquela teoria, os objetos fronteiros são descritos como artefatos físicos ou simbólicos (textos, ferramentas, conceitos, narrativas, maneiras de fazer, etc.) que circulam entre comunidades de prática (doravante CPs) nas quais desempenham papéis diferentes em situações diferentes para atores diferentes, mas que são suficientemente adaptáveis para servir a todas essas perspectivas, e suficientemente robustos para manter alguma forma de identidade estável entre contextos.

Objetos Fronteiros

Objetos fronteiros (doravante OF) podem ser conscientemente arquitetados, ou, mais comumente, emergem ao longo do tempo a partir da interação entre diferentes CPs (especialmente das colisões entre categorias,

classificações e pontos de vista diferentes dessas comunidades em interação). Em geral, o interesse por esses objetos recai sobre o seu potencial para habilitar a coordenação de visões/interpretações entre diferentes comunidades de prática sem que isso implique a imposição de categorias mentais ou juízos valorativos de uma comunidade sobre a outra.

Em tese, todo objeto que exista em mais de um contexto é potencialmente um OF. Entretanto, Wenger (op. cit.) e seus seguidores tendem a classificar dessa forma apenas objetos que apresentam certas propriedades. Por exemplo, um objeto é fronteiroço se as comunidades envolvidas o tomam como um ponto de referência comum para o diálogo, embora cada comunidade atribua, em princípio, significados diferentes a esse mesmo objeto. Nesse caso, os objetos fronteiroços servem como meios de tradução. Têm também a propriedade de portar, entre comunidades de prática diferentes, políticas de participação e reificação, mas não necessariamente de as impor ou implantar.

Essa visão dos OF como objetos relativamente neutros não é sempre compartilhada por outros autores. Popham (2005), por exemplo, estudou um conjunto de formulários utilizados em serviços de atendimento médico (clínicas, consultórios e hospitais) que constituiriam o que poderíamos chamar de objetos fronteiroços entre os domínios práticos da Ciência (dita pura), da Medicina e dos Negócios. A autora critica a visão idílica de OF proposta por Star e Griesemer (op. cit.), mostrando que no trânsito entre as disciplinas esses formulários habilitam relações de hierarquia, com a Medicina sendo subalternizada pela área de Negócios.

Já Gal et al (2004, p.194 e 204) mostram que os OF não devem ser entendidos como entidades estáveis situadas na borda entre comunidades estáticas, mas sim como objetos “atrelados em relações recíprocas com as identidades sociais e as infra-estruturas sociais das comunidades que os compartilham“. Assim sendo, “mudanças nos objetos fronteiroços habilitam mudanças nas infra-estruturas sociais e identidades em um determinado grupo que, por sua vez, cria as condições de possibilidade para a mudança nos grupos que lhe são fronteiroços”.

Retomando, então, o tema dos letramentos digitais, pode-se hipotetizar que (i) tais letramentos, por serem eminentemente fronteiroços, têm um papel na dinâmica das mudanças que ocorrem nos letramentos das CPs com as quais estabelecem ligações, e (ii) possivelmente exercem um papel mais do que trivial na manutenção das tensões existentes entre essas comunidades/domínios, e nas lutas de poder que aí se estabelecem.

O sujeito intermediador

Na teoria de CPs, o *sujeito intermediador* (broker) é visto como alguém capaz de coordenar um repertório comunicativo comum entre as comunidades envolvidas, através de um trabalho de tradução de diferentes linguagens e do alinhamento, até onde possível, das diferentes perspectivas produzidas pelas práticas². Já as teorias de redes sociais atribuem ao *broker*, sob certas condições, um grau diferenciado de poder, especialmente quando ele se constitui no único elo de ligação entre dois ou mais *clusters* (grupos de sujeitos com ligações mais fortes entre si e mais fracas ou inexistentes com alguns dos outros grupos dentro da mesma rede, tomada em escala maior). Tais agentes são, contudo, indivíduos importantes para o fortalecimento das CPs de que participam, porque tomam contato mais cedo com a diversidade (de informações, identidades, práticas, etc.) que constituem a rede como um todo, e estão, portanto em posição para detectar e desenvolver oportunidades de inovação. Há, contudo, algumas dificuldades específicas relacionadas à posição de *broker*. A mais evidente é a tendência desses sujeitos a desempenharem trajetórias identitárias fronteiriças.

ARRANJOS METODOLÓGICOS

A noção de rede (extraída da Teoria dos Grafos e adaptada para diversos fins no âmbito das Ciências Humanas, em especial na Antropologia Social e na Sociolinguística Variacionista³) tem mostrado sua utilidade como instrumento heurístico em diversos campos de pesquisa. Para a pesquisa em letramentos digitais, o conceito de rede é operativo, antes de mais nada, no sentido de que nos possibilita uma abordagem relacional do fenômeno, a qual nos ajuda a superar certas dicotomias (por exemplo entre o digital e o analógico), e nos habilita a compreender que a existência de limites (físicos ou abstratos) entre certos conjuntos de práticas, normas ou sistemas não impede a sua interpenetração: antes, as redes permitem a cada ator e/ou prática tirar proveito dos diferentes regimes normativos que valem nas áreas vistas isoladamente, distribuindo suas ações à distância, cada uma ocorrendo dentro dos limites que melhor podem acolhê-la.

Um problema central para a pesquisa, do ponto de vista metodológico, é a necessidade de contemplar não apenas redes homogêneas, como se tem feito até agora no campo dos estudos lingüísticos, mas também redes heterogêneas, isto é, redes que conectam atores de natureza diferente (pessoas e máquinas e textos e instituições e outros), dotando-os a todos de agentividade, conforme o proposto pela Teoria Ator-Rede (LAW, 1992, LATOUR, 1997). Isto é central porque a pesquisa não abdica da concepção de letramento como prática social e,

portanto, da idéia que todo letramento envolve também atores de natureza diferente (pessoas, textos, scripts, meios, significados, etc.) atuando em rede. Constituem precedentes para o uso da Teoria Ator-Rede na pesquisa em letramento os estudos de Edwards (2005) e Mannion e Miller (2005). Não há, no entanto, até onde me foi possível investigar, estudos que adotem tal perspectiva em relação ao problema da inclusão digital.

A coleta e análise dos dados que serão utilizados na construção dessas redes heterogêneas dependerá de um arranjo empírico-metodológico ainda em construção, mas que, até o momento, conjuga uma teoria funcional da linguagem digital (LEMKE, 2002) com a proposta de “etnografia conectiva” desenvolvida por Leander e McKim (2003) e revista criticamente por Buzato (2007b).

À teoria funcional da linguagem digital caberá o papel de iluminar os processos constitutivos e o funcionamento interno e externo dos objetos fronteiriços, a partir das três metafunções – ideacional, interpessoal e textual – postuladas por Halliday (1978) e retomadas por Lemke (op. cit.). Espera-se que essas três metafunções sirvam como categorias de análise capazes de esclarecerem o funcionamento dos OF em termos de seus conteúdos temáticos, de como posicionam seus usuários em relação a esse conteúdo, assim como uns em relação aos outros e, finalmente, de sua organização interna.

Da proposta de etnografia conectiva de Leander e McKim (op. cit.), pretende-se que permita registrar as formas de trânsito do *sujeito intermediador* entre diferentes comunidades de prática de que participa, suas interpretações sobre esse trânsito, e as repercussões dessas práticas fronteiriças para sua identidade pessoal/profissional/cultural.

Em face dessa discussão teórica, dos objetivos e dos arranjos metodológicos já citados, adota-se, inicialmente, as seguintes **perguntas de pesquisa**:

1. De que maneiras e em que medida os letramentos de que um sujeito dito “excluído” participa em diferentes contextos de ação/comunidades de prática influem (ou não) na emergência de novos letramentos digitais no contexto de um telecentro⁴?
2. Que objetos e práticas fronteiriças resultam da interação entre esses letramentos?
3. Como o sujeito interpreta esse conjunto de práticas, e a interação entre elas, em relação à construção, afirmação e/ou transformação de sua identidade?

O ESTÁGIO ATUAL

O projeto, iniciado em fevereiro de 2008, e que estender-se-á por um período mínimo de dois e máximo de seis anos, passa atualmente por uma fase de refinamento da base teórica e de construção dos instrumentos empíricos que serão utilizados na coleta de dados e na seleção dos sujeitos que serão seguidos. O que apresento a seguir é, portanto, apenas uma vinheta construída a partir de dados colhidos em uma pesquisa anterior (BUZATO, 2007a), e visa meramente ilustrar as categorias de análise propostas e seu poder explicativo.

VINHETA ILUSTRATIVA: Construindo identidades no Orkut

Em pesquisa de cunho etnográfico realizada por mim no ano de 2007, em um telecentro localizado na periferia de uma cidade industrial da região da grande São Paulo, aprendi que o uso do site de relacionamentos Orkut era um dos letramentos mais populares entre os jovens freqüentadores. Tal informação estava alinhada com dados quantitativos e qualitativos colhidos em um outro telecentro, de perfil semelhante, com o qual eu tivera contato nos meses anteriores, o que me levou a suspeitar que havia algo de especial no Orkut que valia a pena investigar. Como parte daquele estudo, realizei entrevistas e observações participantes com alguns dos orkuteiros do telecentro, e é com base nesses dados que apresento a vinheta abaixo. As análises, entretanto, foram formuladas especialmente para este trabalho, a partir da fundamentação teórica apresentada aqui.

Um sujeito intermediador

T. era uma estudante de quatorze anos, freqüentadora assídua do telecentro, ao qual dirigia-se logo após o período escolar, e, quando possível, acompanhada de uma prima e algumas colegas da mesma escola. Quando a abordei, estava utilizando o site de relacionamentos Orkut e, ao mesmo tempo, interagindo via MSN com uma amiga sentada à frente de outro computador, no mesmo laboratório.

Sua aproximação com o telecentro se deu, como no caso de muitos dos jovens que lá conheci, por conta de duas necessidades: primeiro, a de realizar tarefas escolares (basicamente pesquisas na web e redações no processador de textos); segundo, a de gastar tempo longe dos perigos da rua, enquanto aguardava seus pais chegarem do trabalho. Constituíu-se, assim, mesmo sem sabê-lo ou fazê-lo propositadamente, num sujeito intermediador entre três comunidades de prática: escola, comunidade/família e usuários de ferramentas de comunicação mediada por computador em um espaço público.

Um indício de como exercia seu papel de agente mediador me foi oferecido, naquela mesma tarde, quando notei que T. tinha duas janelas do programa de navegação abertas na tela (além do box de bate-papo do comunicador instantâneo). Em uma, via-se seu perfil no Orkut. A outra exibia resultados de busca no Google Images, no qual T. acabara de localizar a foto da amiga com quem batia-papo no comunicador. Essa amiga estava criando sua conta no Orkut e desejava utilizar tal foto em seu perfil, mas não sabia como recuperá-la. T. sabia que a foto existia no blog de alguém que conhecera, e utilizou o buscador para obtê-la. Seu próximo passo seria fazer o upload da foto para o perfil da amiga, o que deixou para depois de nossa conversa.

Vê-se aí indícios do papel de intermediação que a menina realizava na comunidade, através de diversos letramentos que podemos considerar como sendo práticas fronteiriças. Ao ajudar a colega de escola a montar seu perfil no orkut, era ao mesmo tempo orkuteira-mais-competente e colega de classe. Ao buscar a foto da amiga para adicioná-la ao perfil da amiga, estava fazendo uma pesquisa e um exercício de produção textual, mas não na escola, nem para a escola.

Não era objetivo do estudo no qual obtive esses dados seguir os sujeitos para entender como esse papel de intermediador se dava nos diversos contextos de prática de que participava. Por isso não tenho dados a oferecer sobre como T. se comportava na escola e na família quanto a isso, nem que letramentos levava do telecentro para esses contextos. Mas penso que essa passagem já ilustra suficientemente o potencial da base teórico-metodológica aqui exposta para a realização efetiva desse tipo de investigação.

Um objeto fronteiroço

Segundo dizem os especialistas, o Orkut⁵ destacou-se dos vários outros sites de relacionamentos seus concorrentes pela particularidade de permitir que alguém se junte a ele apenas a partir de um convite enviado por algum amigo do “mundo real”. Ao mesmo tempo em que constitui uma estratégia de negócios (aparentemente a falta de laços sociais prévios entre os usuários era um fator primordial para o fracasso desse tipo de e-negócio), essa particularidade faz do Orkut um importante OF na inclusão digital. Dito de outra forma, o Orkut parece ter sido projetado já com o intuito de estabelecer conexões entre CPs, assim como entre a vida on-line e a vida off-line dos seus usuários. O fato de esta ter sido uma estratégia de negócios não invalida seu funcionamento como OF, nem como objeto dessa pesquisa.

Se para entrar no Orkut é necessário conhecer alguém que já esteja lá, para efetivamente participar do Orkut é preciso construir e manter um perfil,

isto é, uma página eletrônica dentro do programa através da qual o orkuteiro pode ser identificado. O perfil é um pequeno texto em que o usuário se apresenta por escrito, acompanhado de sua foto, **links para as comunidades a que está filiado** e para perfis de usuários do site que são considerados seus amigos. Pode-se também disponibilizar, junto à apresentação pessoal, uma extensa **lista de características**, gostos ou traços de personalidade do titular: seu estado civil, aniversário, línguas que domina, religião, e assim por diante.

Além dessas informações, a página exhibe certos dados numéricos a partir dos quais é possível inferir a popularidade, ou o status social do usuário na rede de relacionamentos do site. Há um link que contabiliza seu **número de fãs**, isto é, outros usuários que se declararam admiradores do titular da página. Outro link contabiliza seus *scraps*, isto é, mensagens deixadas para o titular da página por outros usuários por meio de um mecanismo de comunicação assíncrona denominado *scrap book*.

Apresentam-se já aqui alguns elementos ideacionais, organizacionais e interpessoais que permitem estudar o funcionamento interno desse objeto fronteiriço, bem como a maneira como conecta diferentes comunidades de prática. Tomemos, por exemplo, a lista de características do usuário, construída a partir de um formulário elaborado pelos programadores do site. Se para os leitores do perfil essas palavras funcionam como uma descrição ou nota biográfica do titular, para o programador elas representam entradas de um banco de dados que lhe permite, tomado o conjunto de todos os usuários do site, estabelecer, por critérios quantitativamente significativos, um perfil do “usuário genérico” do site. Tal perfil, por sua vez, interessa potencialmente a anunciantes publicitários, designers e outros atores envolvidos na operação do e-negócio. Assim, embora programador e usuários estejam alinhados em relação ao significado ideacional dessas palavras no dicionário, dos pontos de vista interpessoal e organizacional, seus sentidos são diferentes. Do ponto de vista interpessoal, os papéis de fala estão trocados. Enquanto o usuário faz uma oferta de informações sobre si, o programador faz um pedido de bens e serviços (coleta de dados). Do ponto de vista organizacional, o que constitui o tópico para o usuário é ele mesmo, sendo os atributos que insere no site os comentários relacionados a esse tópico. Já para o programador, os tópicos são as categorias pré-estabelecidas no formulário (e para as quais se reservam espaços no banco de dados), e o usuário constitui uma ocorrência numérica desse tópico (constituindo-se assim como comentário).

Quando fazemos essa mesma análise tendo como objeto os links que contabilizam os números de fãs e de scraps do titular da página, aparecem, novamente, alinhamentos e desalinhamentos entre as perspectivas de usuário e programador. Nesse caso, o programador faz uma oferta de informações para o usuário cujo significado ideacional é um processo relacional (da ordem do

ser/ter), com dois participantes relacionais (o portador, no caso o usuário, e o atributo, no caso os números exibidos): “você tem tantos fãs e tantas mensagens acumuladas”. Uma vez que tal informação apareça no perfil do usuário, porém, ela permite a ele estabelecer com outros usuários que visitem seu perfil uma relação interpessoal diferente. Ter poucos (ou muitos) fãs scraps pode constituir um pedido/convide indireto (“fale comigo”), assim como pode modalizar (no sentido de expressá-la com maior ou menor certeza/credibilidade, em função da popularidade do locutor) as asserções do titular da página sobre si mesmo.

Há certamente mais elementos e mais análises a fazer no sentido de mostrar o funcionamento interno do Orkut como um objeto fronteiroço, mas penso que esses poucos exemplos já demonstram o funcionamento da teoria nessas análises e seu potencial explicativo. Passo então a abordar o funcionamento do Orkut como objeto fronteiroço estabelecido entre a vida on-line e a vida off-line do usuário. Para esse fim, podemos tomar para análise alguns dos *scraps* e nomes de comunidades que encontrei na página de T.

Entre os scraps, havia:

- (1) *e ai [nome do destinatário].kuanto tempo heimm.*
 (2) *Oi, [nome do destinatário], adorei sua visita la em casa, volte sempre, hein???*
 (3) *aff vc saiu ou me block?*

Já as comunidades a que estava filiada incluíam, entre outras:

- | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| (4)estudei no
Imaculada | (7) Já me jogaram na
piscina | (11) F***-se quem
em odeia |
| (5) Nasci de novo | (8) Sou canhoto | (12) Conta comigo |
| (6) Tocava a
campaíha e corria | (9) Adoro minha mãe | |
| | (10) Odeio lavar louça | |

Com relação aos *scraps*, nota-se que parecem ter uma função muito menos informativa do que, digamos, fática ou relacional/interpessoal. Mantém aberto um canal de troca entre o que acontece no orkut e na vida comunitária; retomam gêneros primários do convívio cotidiano, como a sinalizar a vontade/disponibilidade para continuar on-line o que se começou off-line; tentam assegurar – ou ao menos sugerir – um presença simultânea de dois ou mais usuários naquele espaço-tempo comum. Já os nomes das comunidades a que o titular está filiado fornecem mais do que pistas sobre seus interesses: funcionam como narrativas biográficas (4, 5, 6), asserções sobre a personalidade do locutor (7, 8, 9, 10), e avisos sobre formas de ser e de reagir à aproximação do outro (11, 12).

Tomados em conjunto, esses elementos do OF parecem apontar para

(i) uma conexão entre esse tipo de letramento digital e outras práticas de linguagem que independem da intermediação do computador, e (ii) uma ponte entre espaço-temporalidades que, em função das atividades sociais que possibilitam ou interditam, ora se distinguem (*visitar* versus *adicionar/bloquear*), ora se aproximam (*encontrar* e *sair*). Também as escolhas lingüísticas parecem refletir essa dupla possibilidade, de conexão e desconexão entre o on-line e o off-line, quando se nota que os nomes de comunidades estão expressos na variedade padrão do português escrito, enquanto nos scraps usa-se uma variedade bastante restrita à comunicação mediada por computador: o bloguês/orkutês/internetês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto já na seção introdutória deste trabalho, o projeto Práticas Fronteiriças na Inclusão Digital encontra-se em uma fase preliminar de realização, de modo que tanto a sua fundamentação teórico-metodológica quanto as perguntas de pesquisa que visa responder não estão definitiva e solidamente estabelecidas. Buscou-se aqui apenas apresentar o projeto com vistas a abrir um espaço de interlocução com outros estudiosos das questões de letramento digital e inclusão digital no campo dos estudos aplicados da linguagem, mais do que oferecer resultados de pesquisa que se pretendam suficientemente esclarecedores do problema sobre o qual o projeto tenta lançar luz. Espera-se poder apresentar mais do que isso em breve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTON, David. Literacy. An introduction to the ecology of written language. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

BORTONI-RICARDO, S.M. A contribuição da análise de redes sociais ao ensino da língua materna In:____, Nós chegemos na escola, e agora? Sociolingüística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. Cap. 8, p. 83 - 89

BUZATO, M. E. K. Entre a Fronteira e a Periferia: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2007a

_____. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 46, p. 45-62, 2007b

EDWARDS, R. Contexts, boundary zones and boundary objects in lifelong learning. Education-Line database, 2005. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143404.htm>> Acesso em: 03 mar. 2007.

FABRÍCIO, B. F.. *Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 1, p. 45-66.

GAL, Uri; YOO, Youngjin; BOLAND Jr., Richard J.. *The Dynamics of Boundary Objects, Social Infrastructures and Social Identities*. *Sprouts: Working Papers on Information Environments, Systems and Organizations*, Cleveland, v. 4, n. 4, p.193-296, 2004.

HALLIDAY, M.A.K., *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*, Baltimore: University Park Press, 1978

LATOUR, B. *On Actor-Network Theory: A Few Clarifications*. *Actor Network Theory Home Page*, 1997. Disponível em <<http://www.keele.ac.uk/depts/stt/stt/ant/latour.htm>> Acesso em 05 fev 2007

LAW, J. *Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity*, Centre for Science Studies, Lancaster University, 2003. Disponível em <<http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Notes-on-ANT.pdf>> Acesso em 12 set, 2006

LEANDER, K. M.; MCKIM, K. *Tracing the everyday 'sittings' of adolescents on the internet*. *Education, Communication and Information*, v.3, n.1, p.11-30, 2003. Disponível em: <<http://www.vanderbilt.edu/litspace/sittings.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2005.

LEMKE, J. L. *Travels in Hypermodality*. *Visual Communication*, London, v.1, n.3, 2002. p. 299-325.

MANNION, G.; MILLER, K. *Literacies for Learning in Further Education: promoting inclusive learning across boundaries through students' literacy practices*. *Eurooupean Conference on Educational Research*, Dublin, 2005. Disponível em: <http://orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/mannion_miller.pdf>. Acesso 15 fev. 2007.

MARTELETO, R. M. *Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação*. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001

POPHAM, Susan L.. *Forms as Boundary Genres in Medicine, Science, and Business*. *Journal Of Business And Technical Communication*, Ames, v. 3, n. 19, p.279-303, jul. 2005

ROJO, R. H. R. *Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento*. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por*

uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 1, p. 253-275.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006. p.169-190.

STAR, S.; GRIESEMER, J. R. Institutional Ecology, 'Translations' and Boundaries Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39". *Social Studies of Science*. London, Newbury Park and New Delhi, v. 19, p. 387-420, 1989.

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

NOTAS

¹ Entendo por conceito “operativo” todo aquele que se caracteriza não por sua definição temática ou objetiva, mas pelo tipo de operação intelectual que ele permite realizar independentemente do tema ou objeto da reflexão a que é aplicado.

² Nesse sentido, é obvio que podemos pensar no *broker*, ele mesmo, como um objeto fronteiro, e que Wenger talvez não o faça para preservar a noção de que o *broker* é dotado de agentividade, enquanto o OF não. Como explicarei mais adiante, é objetivo dessa pesquisa trabalhar com redes heterogêneas para as quais, em tese, essa oposição entre sujeito e objeto não existe, uma vez que ambos são dotados de agentividade.

³ Ver por exemplo os autores citados por Bortoni-Ricardo (2005), além do trabalho da própria autora.

⁴ O termo telecentro deve ser entendido aqui de maneira genérica, como qualquer espaço comunitário em que um laboratório de Internet esteja colocado à disposição da população local.

⁵ O Orkut é um website de relacionamentos pertencente à companhia Google. Leva o nome de seu projetista chefe, Orkut Büyükkökten, engenheiro de nacionalidade turca.

A IDEOLOGIA E A SUBVERSÃO DA LINGUAGEM DE CLARICE LISPECTOR EM “A HORA DA ESTRELA”

Maria José Rizzi Henriques (Prof^a Dra. – UNIOESTE)¹
Margarete Aparecida Nath (Prof^a Ms – UNIPAN)²

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo investigar os aspectos ideológicos relacionados ao contexto de produção que se confirmam na produção literária de Clarice Lispector. Para esta análise consideramos os pressupostos bakhtinianos de estudo da linguagem literária, como a enunciação, o dialogismo, a expressividade e a polissemia. Clarice Lispector se destaca na literatura brasileira pelo uso metafórico e introspectivo que consegue extrair da linguagem, pela sutileza no manuseio da palavra e a proximidade com que consegue traçar uma identidade entre vida e obra. Nesse sentido a autora mostra com grande habilidade o uso dos paradoxos da linguagem, as metáforas e as imagens que compõem a atratividade da língua, ora fundindo-se com o narrador e ora com o personagem. Segundo Mikhail Bakhtin cada enunciado é único e revela a particularidade daquele momento. A palavra é ideológica e traduz, ao ser proferida, e ao fazer parte de um enunciado a ideologia do cotidiano nela construída. Assim a literatura cumpre um papel sócio-ideológico de grande relevância, manifestando o contexto social impregnado de valores sócio-ideológicos que lhe são inerentes, uma vez que nenhum discurso é neutro. A linguagem não é transparente, mas contraditória. Um dos recursos literários de escritura de Clarice Lispector é a epifania, caracterizada como um deslumbre de uso da linguagem, capaz de seduzir o leitor pelo jogo de imagens no qual se fundem o sucesso e o fracasso, a descoberta, ao revelar-se o que está oculto no tecido social. São esses aspectos, que a produção literária permite que analisamos nesse trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem, ideologia, expressividade

1. INTRODUÇÃO

A linguagem literária representa uma das manifestações mais abrangentes de toda a cultura produzida ao longo da história, seja na veiculação dos valores, das ideologias predominantes ou mesmo das necessidades do momento social construído e pensado pela humanidade. Este trabalho, intitulado *A ideologia e a subversão da Linguagem de Clarice Lispector em “A Hora da Estrela”* tem por natureza, analisar a

literatura brasileira contemporânea produzida por Clarice Lispector na perspectiva de Mikhail Bakhtin, um dos maiores, senão o maior pensador da linguagem de todos os tempos, que nesta pesquisa será o objeto de estudo que servirá de parâmetro para a discussão desta obra clariceana, última obra da autora produzida antes de sua morte. Nesta obra Clarice desabafa através do próprio narrador que parece deter suas idéias e através da personagem, a autora expressa toda a sua visão social de um mundo extremamente individualista onde o ser humano só representa a força do trabalho, a ideologia social representada pelo abandono da mulher miserável e indefesa num mundo frio e abstrato, e o tempo, aspecto relevante nas obras de Clarice Lispector. “Acontece, por certo, que um autor converta seu herói no porta-voz de suas próprias idéias, segundo o valor teórico ou ético delas.” Bakhtin (2000, p. 30).

O narrador reflete quanto ao destino da personagem e, ao mesmo tempo, reflete sobre seu próprio destino e seu papel de escritor. Trata-se de um narrador-personagem que incorpora a heroína sentindo na pele suas próprias necessidades. Bakhtin em sua obra *Estética da Criação Verbal* reflete sobre a relação do autor com a personagem que deve ver o mundo sobre o sistema de valores do outro, imaginar a existência dele através de seu próprio ponto de vista. Assim a autora e o narrador Rodrigo S. M. utilizam-se de máscaras para se aproximarem da personagem realizando esse jogo discursivo de aproximação e afastamento. O que interessa a autora não são os indivíduos em si, mas a paixão que os domina, a inquietação que os conduz e a existência que os subjuga. O objetivo deste trabalho é de mostrar os aspectos ideológicos que orientam a vida da personagem, na cidade grande, em meio a uma sociedade administrada pelos valores individuais.

2. AS MARCAS IDEOLÓGICAS NA OBRA *A HORA DA ESTRELA*

Clarice Lispector se distingue na literatura pelo uso envolvente e subjetivo que consegue extrair da linguagem, pelo jogo de palavras onde a autora mostra com grande maestria o uso dos paradoxos da linguagem, as metáforas e as imagens que compõem a sedução da língua como pode-se verificar na passagem “Pois era muito impressionável e acreditava em tudo que existia e no que não existia também” (1998, p. 34). Ou ainda quando o narrador diz que “A datilógrafa vivia numa espécie de atordoado nimbo, entre céu e inferno” (1998, p. 36).

Bakhtin define a palavra como “o fenômeno ideológico por excelência” o que possibilita a compreensão de que há uma forte relação entre a linguagem literária e o poder expresso por ela, que no entender de

Bakhtin funciona como elemento primordial que acompanha toda criação ideológica. A literatura é, nesta perspectiva, a manifestação do social carregado de ideologias que lhe são inerentes pelo próprio contexto de construção (1995, p. 36).

José L. Fiorin, afirma que “a ideologia está contida no objeto, no social, não podendo, portanto ser reduzida à consciência” (2003, p. 29). Os personagens criados por Clarice Lispector, em sua maioria, femininos, representam a presença da mulher no social. Nos contos, por exemplo, os perfis femininos mais evidentes são das donas de casa em conflito com sua situação de mãe e esposa, cuja rotina é alienante. As mulheres dos romances, no geral, são sozinhas e vivem relações instáveis. Algumas, nos últimos romances escritos, as personagens vivem em contato com a cultura urbana letrada, exercem profissões e não revelam problemas de ordem financeira. Porém a personagem Macabéa, diferente de todas as outras, é o próprio retrato da miséria, da ignorância que lhe vedam até mesmo as condições de construção de uma família. Com esta personagem a autora mostrar a realidade de uma moça nordestina (representando o Nordeste) onde a própria autora passou parte da infância. Assim como a autora, também sua personagem muda para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades. “Ela é nordestina e... eu tinha que botar pra fora um dia o nordeste que eu vivi” (GOTLIB, 1995, p. 464)

Há na criação deste cenário uma forte relação da autora com a personagem, entendida por Bakhtin como uma forma de expressar “ sua relação do momento com um herói já criado e determinado, encarado de um ponto de vista social, moral, ou outro; o herói daí em diante tornou-se independente de seu criador, e o autor, por sua vez, também se tornou independente dele” (2000, p. 28).

E assim nasce a personagem Macabéa que vai transitar num mundo totalmente novo, capitalista, individualista. A autora parece não poder ou não querer controlar os rumos que a personagem tomará no transcorrer da obra. É a alagoana migrante e pobre “representando a figura do brasileiro típico, população que vive, na sua maior parte, em condição extrema de miséria” (GOTLIB, 1995, p. 466).

Para José Luis Fiorin “A realidade exprime-se pelos discursos.” (2003, p. 33). Na passagem da obra o narrador ao relatar a personagem se utiliza do seguinte discurso “Quanto a moça, ela vive num limbo impessoal, sem alcançar o pior nem o melhor. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. Na verdade __ para que mais que isso? O seu viver é ralo. Sim” (1998, p. 23), pelo uso do discurso acompanhado de simbologia o quadro que se visualiza é de um vazio existencial estagnado, característico da cidade grande, cuja personagem não faz mais

que existir, não há vitórias, não há derrotas, a vida é morna, como o é para muitos dos nordestinos que para lá se arrastam com a expectativa de vencer a miséria. E, no entanto, na miséria continuam, o que provoca no leitor um mal-estar contundente, desmascarando a lógica cruel do sistema.

Compreender, portanto o uso da linguagem, no contexto da literatura, requer uma análise da ideologia e do dialogismo que permitem identificar os vários diálogos, polifonias e interdiscursos que constituem a obra literária como um todo. Bakhtin compreende a linguagem segundo os princípios da heterogeneidade, da contradição do ser humano, como preponderantes intrínsecos do uso da linguagem nas diversas produções culturais da sociedade. Na obra de Clarice aparece como elemento característico de sua escritura a epifânia, retratada como um momento de deslumbre na linguagem capaz de aludir, provocar o êxito ou o fracasso, a fala ante o silêncio como revelação do oculto na realidade, as metáforas que constituem um uso interiorizado que embeleza e polemiza sua obra. Como na passagem “comer a história será sentir o inosso do mundo e banhar-se no não.” (1998, p. 19) ou ainda, “A ação dessa história terá como resultado minha transfiguração em outrem e minha materialização enfim em objeto. Sim, e talvez alcance a flauta doce em que eu me envolverei em macio cipó” (1998, p. 20).

Toda sua obra é um emaranhado de discursos psicológicos que põe a prova o uso da linguagem segundo suas múltiplas possibilidades e encantamentos.

Bakhtin numa crítica ao “objetivismo abstrato” entende que “a verdadeira realidade da linguagem não é nem o sistema abstrato de formas lingüísticas, nem a fala monologal isolada, nem o ato psicofisiológico de sua realização, mas o fato social da interação verbal que se realiza em um ou mais enunciados” (1995, p. 94).

A linguagem na compreensão de Bakhtin pode ser entendida como a interação verbal onde o diálogo representa a forma mais plena de sua realização. Esse processo dinâmico de linguagem proporciona condições para que a palavra seja entendida como um ato de duas faces, ou seja, ela é compreendida e por suposto determinada, tanto por quem a emite, na literatura, pelo autor, quanto por quem a recebe, o leitor. O autor ainda estabelece que (1995, p. 86) “uma palavra é uma ponte estendida entre o eu e o outro. Se um extremo da ponte se apóia em mim, então o outro se apóia em meu interlocutor”. Nesta relação o que é relevante para a lingüística não é o seu caráter estável, mas o seu caráter de signo adaptável e cambiante. Na construção dessa interação da linguagem entre autor X leitor observa-se na literatura clariceana um diálogo subjetivo, monológico e psicológico constante com seus interlocutores, cada qual interrogando e, ao mesmo

tempo, tecendo vários diálogos possibilitados pelo uso envolvente da interioridade presente na obra.

Antonio Candido, a respeito do poder da linguagem, argumenta que “a extrema plurivalência da palavra confere ao texto uma elasticidade que lhe permite ajustar-se aos demais contextos” (2002, p. 45). Esta plurivalência apontada por Candido tem relação com toda a escritura de Clarice, cuja interpretação vai se construindo no imaginário do leitor, determinado não só pelos contextos, mas pelos intertextos através dos quais, é possível estabelecer significados e significações dentro de sua obra que permite ao mesmo tempo viajar, construir e reconstruir significações relacionadas às muitas possibilidades de interpretações possíveis.

O diálogo é constante em *A Hora da Estrela*, trata-se de um artifício do próprio dialogismo da autora quando explora os monólogos na personagem do Narrador, Rodrigo, que se dá em 1ª pessoa — como que revelando os próprios questionamentos interiores da autora com o leitor, diálogo que transparece de forma irônica, corrosiva como se tanto o narrador quanto o leitor tivessem culpa pela vida miserável de Macabéa “também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos” (LISPECTOR, 1998, p. 26)

Bakhtin afirma que “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto” (1995, p. 51). O que equivale dizer, no referente a obra de Clarice que toda a trama psicológica criada permite não uma, mas várias interpretações que se chocam num ato polifônico onde várias vozes se entrecruzam estabelecendo sentidos que variam não só no contexto da produção do autor, mas sobretudo do leitor. Bérqson, afirma que “Não vemos coisas, vemos imagens: O eu, portanto percebe imagens (...) imagens que, uma vez inscritas no eu, uma vez recebidas pelo eu, convertem-se na substância do eu, ou seja, entre eu e o mundo estende-se uma única dimensão contínua, sem nenhuma quebra, sem ruptura, que chamamos dimensão imaginária” (BÉRGSON, In: SIGNORINI, 2002, p. 55).

A literatura de Clarice é uma composição de imagens, com plurissignificação expressada na polifonia de seus interlocutores, representada nas várias vozes que saem do eu para o social, manifestando o próprio fazer humano. Este eu literário está em constante evolução na sua relação com o mundo e o social. Sua personagem é nesta obra, a moça nordestina que representa a miséria e o abandono humano, que sai da sua Pátria, o nordeste, para a metrópole, Rio de Janeiro, com seus habitantes destituídos de sensibilidade. O eu psicológico da personagem vai se fechando neste mundo de individualidade e frieza nas relações humanas, a

personagem já não estranha a rotina, a solidão inevitável “Já que ninguém lhe dava festa, muito menos noivado, daria uma festa para si mesma.” (1998, p. 62).

Macabéa é retratada pela autora com humor e ironia, embora se trate de um enredo extremamente dramático que aborda com ênfase o processo de transição entre a tragicidade e o esplendor da vida, a fragilidade e a grandeza do ser humano, dotada de uma narrativa interiorizada que questiona o existencialismo humano.

De acordo com Alfredo Bosi “Há na gênese de seus contos e romances tal exacerbação do momento interior que, a certa altura do seu itinerário, a própria subjetividade entra em crise. O espírito, perdido no labirinto da memória e da auto-análise, reclama um novo equilíbrio” (1994, p. 424). A intensidade do subjetivo é tão evidente que a personagem se desestrutura na busca pelo eu, pela plena realização não atingida “Então __ ali deitada__ teve uma úmida felicidade suprema, pois ela nascera para o abraço da morte. A morte que é nessa história o meu personagem predileto. Iria ela dar adeus a si mesma? (...) se iria morrer, na morte passava de virgem a mulher” (LISPECTOR, 1998, p.103)

Esta é a hora mágica da personagem, a Hora da Estrela, que é o seu encontro consigo mesma na hora da morte, a hora do consolo, do alívio quando finalmente se tornava a estrela, o objeto de contemplação, quando enfim uma multidão pára para contemplá-la.

O uso da metáfora insólita, a ruptura com o enredo factual tem sido constante na obra clariceana, a busca pelo eu tem sido a marca relevante de toda a sua obra, considerada por Umberto Eco como “obra aberta”, representando no romance contemporâneo brasileiro a crise da subjetividade.

De acordo com Olga de Sá (2000, p. 68) nas obras de Clarice “as palavras procuram o silêncio primordial. Este exige que elas se extingam, porque a linguagem o sufoca. Para esta raiz de silêncio, se dirige toda obra clariceana”. Este silêncio que é tão magistral no mundo de Macabéa, o silêncio entre ela e o mundo, a ausência da interrogação. Ela não reclama de nada, são muitos os paradoxos que ilustram esse comentário de Olga de Sá, como na passagem “Ela falava, sim, mas era extremamente muda. O silêncio da personagem de Clarice que representa o vazio da existência humana, a linguagem muda do corpo que vagueia em meio a multidão e ninguém nota (...) mas não havia nela miséria humana. É que tinha em si mesma uma certa flor fresca.” (LISPECTOR, 1998, p. 29)

A narrativa de Lispector é plena de digressões, o que lembra a obra de Machado de Assis, trata-se de uma escritura introspectiva, que apresenta reflexão constante da linguagem, pois a própria personagem embora vivesse

a própria alienação questionava o valor da língua “Macabéa tinha interesse pela linguagem, “lia com o toco de vela, procurava os classificados do jornal. Tinha interesse em saber os significados das palavras, cobiçou o livro de seu Raimundo”. A narração aponta ainda a Rádio Relógio que a personagem gostava de ouvir pois era onde recebia as informações e ouvia “as palavras difíceis que gostaria de saber o significado, como álgebra, aristocracia, mimetismo, entre outras” (LISPECTOR, 1998). Antonio Candido afirma que “A grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende de sua relativa intemporalidade e universalidade, e estas dependem por sua vez da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento e determinado lugar” (2002, p. 45).

O mundo subjetivo apontado na obra clariceana não é individual, mas social, representando todo um contexto histórico construído pelo sistema capitalista, que identifica a cidade grande como uma possibilidade de sair da miséria, especialmente ao se tratar do Nordeste que representa a desumanização do próprio homem. É através da linguagem que os confrontos se manifestam com maior nitidez e contundência, traduzindo a penúria do nordestino e a incomunicabilidade a que ele está sujeito fora do seu universo e referencial de valores. É também na palavra que desemboca a reflexão sobre o sentimento de exílio que assalta o homem ao se perguntar porque veio ao mundo.

A personagem é a própria passividade em pessoa, sem coragem de reagir, “Maca, porém, jamais disse frases, em primeiro lugar por ser acontece que não tinha consciência de si e não reclamava nada, até pensava que era feliz. Não se tratava de uma idiota mas tinha a felicidade pura dos idiotas. E também não prestava a atenção em si mesma: ela não sabia” (1998, p. 69)

Bakhtin explica essa passagem “O herói revelará muitos disfarces, máscaras aleatórias, gestos falsos, atos inesperados que dependem das reações emotivo-volitivas do autor; este terá de abrir um caminho através do caos dessas reações para desembocar em sua autêntica postura de valores e para que o rosto da personagem se estabilize, por fim, em um todo necessário. (2000, p. 26).

A personagem criada por Clarice, na sua submissão de ser humano, alheia a tudo que a cercava, revelava, na verdade, os próprios anseios da autora que “pensava” e transmitia sua sensibilidade através do narrador. Esta obra traz, portanto, ao leitor reflexões sobre a migração do nordestino onde o narrador usa de grande astúcia para despojar a personagem de toda e qualquer integração social, inclusive no que se refere às questões amorosas. Segundo Nádía B. Gotlib “Macabéa é da classe baixa. Como subproduto, encarna o deslocamento periférico da região de menos – valia em plena

cidade grande, alocada no subúrbio, alijada para o quase fora do cenário urbano...” (1995, p. 469).

O narrador nega-lhe o próprio encanto da feminilidade, tão comum nas obras literárias em geral. “Assoava o nariz na barra da combinação. Não tinha aquela coisa delicada que se chama encanto...” (1998, p.42).

Clarice Lispector era muito cobrada por não abordar em suas obras a questão social brasileira, portanto esta obra nasceu como uma denúncia da desigualdade social que atingia não só os nordestinos, mas toda uma classe social destituída das condições e prazeres da cultura, do trabalho e do bem estar social. Macabéa revela ideologicamente a contradição presente no social, ela não é um fato puro e simplesmente dado ao mundo, mas um fato produzido por uma sociedade que é o retrato da desigualdade. Marilena Chauí defende que “a ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um “fato” social justamente porque é produzida pelas relações sociais” (1999, p. 31)

Macabéa revela essa ideologia expressa pelo mundo individual do trabalho e da competição. É a sociedade capitalista retratada friamente, a imagem da mulher pobre e abandonada, desprovida da graça e da feminilidade, do sonho e do desejo, exposta ao vazio social, sem esperança. Ela é sim, um fato social, a presença da sociedade de classes, que provoca a pobreza humana e espiritual de quem está mesmo destituído do prazer de existir. “A personagem Macabéa denuncia a existência de uma classe social marginalizada, sem consciência política e que, por isso, não está preparada para a luta de classes, aliás inexistente na obra” (GUIDIN, 2002, p. 71).

A passividade da personagem é explorada pela autora como uma ausência de sentido na vida desta nordestina de dezenove anos de idade, como se ela própria não fizesse parte da história e fosse desde o princípio de sua existência dada ao fracasso. Esse romance na verdade “metaforiza o clímax da glória e da miséria de cada um...” (GOTLIB, 1995, p. 472) por que propõe uma reflexão sobre o fato social brasileiro, das desigualdades explícitas no mundo social do trabalho.

Marilena Chauí a respeito das ideologias existentes no mundo social explica que “quando a interiorização não ocorre, isto é, quando o sujeito não se reconhece como produtor das obras e como sujeito da história, mas toma as obras e a história como forças estranhas exteriores, alheias a ele e que o dominam e perseguem, temos o que Hegel designa como alienação” (1999, p. 41).

Essa produção da ideologia que é representada na obra, através da personagem principal, que não se sente construtora na história, que não tem outra função senão a de existir, é na verdade, o resultado de uma luta de classes oculta no interior da sociedade, da qual, na história, a própria

heroína não se dá conta que Existe apenas, e isso é tudo. Existe para aceitar e não ousa, ao menos, ter a esperança “Nunca pensara “eu sou eu”. Acho que julgava não ter direito, ela era um acaso. Um feto jogado na lata de lixo embrulhado em um jornal. Há milhares como ela? Sim, e que são apenas um acaso. Pensando bem: Quem não é um acaso na vida?” (1998, p. 36)

Castoriadis justifica que “Nesse aspecto de sua existência, o mundo moderno é atormentado por um delírio sistemático – do qual a autonomização da técnica desencadeada, e que não está “a serviço” de nenhum fim determinável, é a forma mais imediatamente perceptível e a mais diretamente ameaçadora” (1982, p. 188).

Trata-se de uma sociedade absolutamente desigual que enfoca os modernos meios de produção como um progresso da humanidade e isso é tudo. A luta de classes é abafada pelos resultados da produção, através do qual o próprio ser humano tem perdido o seu espaço, controlado agora pelas novas técnicas produtivas. É o mundo capitalista, de classes, retratado na obra clariceana, cuja personagem não tem uma função atuante, de luta, mas apenas de existência e conformismo. Chauí explica que “quando se diz que os homens são livres por natureza e que exprimem essa liberdade pela capacidade de escolher entre coisas ou entre situações dadas, sem que se analise quais coisas e quais situações são dadas para que os homens escolham. Quem dá as condições para a escolha? Todos podem realmente escolher o que desejarem?” (1999, p. 88,89)

A personagem criada por Clarice não tem condições de analisar a própria história e tão pouco de saber que ela é parte da História, o alienismo do qual é vítima, contribui apenas para que ela aceite uma realidade que não pode ser mudada e onde ela é apenas uma parte substituível em qualquer circunstância. “Numa sociedade técnica onde ela era um parafuso dispensável.” (1998, p. 29).

Outro aspecto a ser considerado na obra clariceana é o tempo, tido como elemento chave para as indagações subjetivas que a autora traça através de suas personagens, o tempo que transcorre livremente, carregado do ideologismo capitalista, impregnado na sociedade moderna que controla todas as ações do ser humano. Assim, o narrador de *A Hora da Estrela* tenta sobrepor à camada objetiva do tempo que transcorre uma outra, a subjetiva, que ele próprio domina. Márcia Lígia Guidin coloca que “o tempo e o mundo urbano estarão ritmados insistentemente pelo tique-taque da Rádio Relógio do Rio de Janeiro, que Macabéa ouve no rádio emprestado” (2002, p. 66). Para a personagem o tempo não existe, por isso ela não prevê, não teme e não acredita na morte, tão pouco tem esperança no futuro. “Ter noção do tempo é ter carência, é esperar, é desejar. Enquanto viveu sua condição primitiva, Macabéa não conheceu os dilemas do ser dentro do tempo” (GUIDIN, 2002, p. 67). A sua rotina era determinada de tal forma que o passado se confundia com o presente e o futuro, por sua vez, não

existia. O narrador interroga no decorrer da história o tempo como algo imutável, já que o destino estava pronto não tendo como se alterar. “pergunto-me se eu deveria caminhar à frente do tempo e esboçar logo um final?... caminhar passo a passo de acordo com um prazo determinado por horas.” (1998, p.16), o narrador faz este questionamento já no início da história, adiantando para o leitor que o destino de Macabéa já está traçado, ele enquanto narrador, apenas retarda os fatos.

Para Bakhtin “Toda fantasia, toda invenção, toda recordação sonhadora devem ser refreadas, reprimidas, eliminadas, devem ser substituídas pelo trabalho dos olhos que contemplam a necessidade da realização e a criação num determinado lugar e também num determinado tempo” (2000, p.258).

Bakhtin trabalha a questão do tempo apoiado em Goethe que explica a presença do tempo através do olhar, do que pode ser visto e admirado num determinado tempo e espaço. Assim todo romance está apoiado na história do mundo real. Os acontecimentos pertinentes ao mundo de Macabéa tornam-se dessa forma componentes essenciais do tempo e do espaço presente na obra que caracteriza o mundo real da cidade do Rio de Janeiro, retratada em 1977 por Clarice Lispector “a necessidade que penetra o tempo, que liga o tempo ao espaço e os tempos entre si, e, finalmente, com base na necessidade que impregna o tempo especializado, a inserção do futuro que assegura a plenitude ao tempo tal como ele aparece nas imagens de Goethe”. BAKHTIN(2000, p. 262)

Esta relação existente entre tempo e espaço constituem na obra a plenitude dos atos da personagem, que independente do passado ou futuro, vive como se tudo já estivesse determinado, restando apenas cumprir seu papel “vivemos exclusivamente sobre o presente, pois sempre e eternamente é o dia de hoje e o dia de amanhã será um hoje, a eternidade é o estado das coisas neste momento”(1998, p.18). Clarice nesta obra, como também em outras, questiona a passagem do tempo, o passado vago e o futuro incerto, a necessidade do hoje, como alternativa para a ação e reação diante do que está colocado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a obra clariceana, portanto, requer um conhecimento das formas multifacetadas da linguagem, que constitui uma mistura diversificada explorada pela autora através de seus personagens num tempo mais psicológico do que cronológico. É preciso interrogar o papel social de suas personagens, as angústias diante de fatos já postos de forma que as personagens vivem a angústia de destinos traçados, de interrogações anteriores que podem ser compreendidas pelas ideologias que justificam a sociedade que aí está, pela linguagem que neste romance se apresenta de forma metalingüística, pois se conta a si mesmo através do narrador.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo. Martins Fontes. 2000.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo. Hucitec. 1995.

BOSI, Alfredo. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo. Cultrix. 1994.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária. 7. Ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1982.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é Ideologia. São Paulo. Editora brasiliense. 1999.

GOTLIB, Nádía Battella. CLARICE uma vida que se conta. São Paulo. Ática. 1995.

GUIDIN, Márcia Lígia. Roteiro de Leitura: A Hora da estrela de Clarice Lispector. São Paulo. Ática. 2002.

LISPECTOR, Clarice. A Hora da Estrela. Rio de Janeiro. Rocco. 1998.

SÁ, Olga. A escritura de Clarice Lispector. Petrópolis. RJ. Editora Vozes. 2000.

SIGNORINI, Inês. Língua(gem) e Identidade. Campinas. SP. Editora Mercado de Letras. 2002.

NOTAS

¹ Professora doutora da UNIOESTE – Universidade estadual do oeste do Paraná, campus de Cascavel, orientadora desse trabalho. E mail: zezé-henriques@hotmail.com

² Professora da rede pública de Cascavel e do curso de Letras Português inglês e português Espanhol da UNIPAN de Cascavel. E mail: marganath@unipan.br.

REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ)

Paula Maria Lucietto Dylbas dos Santos (G - Unioeste)
Mariana Sosnowski (G - Unioeste)
Rosana Becker Quirino (orientadora)

RESUMO: Este trabalho propõe-se a fazer uma reflexão teórica sobre o gênero textual História em Quadrinhos (HQ), sob a orientação teórica de Marcuschi (2003) e Bakhtin (1997). Parte-se de uma descrição da constituição histórica do gênero, desde a pré-história, quando se desenhava imagens nas cavernas para registrar acontecimentos, até a acelerada indústria contemporânea de HQs. A reflexão também se apoiará em teorias de Bibe-Luyten, Cirne, Gusman e Higuchi que analisam as características estruturais desse gênero, notando suas diferenças de imagem e linguagem, que são decisivas na designação do público-alvo das HQs. A finalidade desse estudo é a de ter uma melhor compreensão teórica das HQs para uma possível aplicação didática de textos do referente gênero no ensino de língua portuguesa nos ensinos Fundamental e Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais, histórias em quadrinhos, didatização.

1. GÊNEROS DISCURSIVOS

A leitura de Bakhtin (1997) apresenta conceitos fundamentais tais como o de enunciado e gêneros do discurso¹. O autor afirma que qualquer pessoa, ao utilizar-se da língua, seja em qualquer esfera da atividade humana, a faz por meio de enunciados, sendo esses orais ou escritos. O enunciado, por sua vez, reflete especificidades e intenções de cada uma dessas esferas sociais por seu "conteúdo temático, estilo e construção composicional". Tais enunciados são individuais, porém, cada esfera social organiza seus "*tipos relativamente estáveis* de enunciados" (grifos do autor), e estes são chamados de gêneros textuais. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Bakhtin continua discorrendo sobre os gêneros e assevera que a variedade e riqueza dos gêneros do discurso é infinita, ressaltando que não se deve ignorar a heterogeneidade dos gêneros, nem a procedente dificuldade de caracterizar genericamente o enunciado. O estudioso pontua exemplos de gêneros, como o diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, o repertório diversificado dos documentos oficiais, o universo das declarações

públicas, as variadas formas de exposição científica, todos os gêneros literários, entre inesgotáveis outros. É relevante diferir os gêneros do discurso em dois tipos, o primário e o secundário, ou simples e complexo. “Os gêneros secundários do discurso [...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 1997, p. 281), enquanto que os gêneros primários são pertencentes à esfera íntima, habitual, cotidiana. (BAKHTIN, 1997, p. 279-281). Entende-se, portanto que, enquanto aqueles são constituídos de uma linguagem mais elaborada, planejada, até formal, estes possuem um caráter mais livre, de formulação espontânea, sem necessidade de organização ou planejamento de antemão.

Marcuschi (2003) pontua que os gêneros textuais ajudam na organização das operações comunicativas utilizadas no cotidiano, podendo ser entendidos como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” e podem ser caracterizados “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p. 19).

Os gêneros textuais são definidos, segundo o pesquisador, “por aspectos sócio-comunicativos e funcionais”. São produzidos por sujeitos e apresentam características composicionais decorrentes das circunstâncias que envolvem seu funcionamento. O autor também dá exemplos de alguns gêneros existentes: piadas, contos, carta pessoal, cardápio, bula de remédio, histórias em quadrinhos, bilhetes, artigos, resumos científicos, seminários, palestras, etc.

Marcuschi também tece considerações sobre a variedade e multiplicidade dos gêneros. Para o autor, os gêneros textuais aumentam a cada dia, tanto na oralidade, quanto na escrita, podendo alguns desaparecer tão rapidamente como surgiram. Os denominados novos gêneros, são na verdade baseados em gêneros já existentes, ou com características semelhantes.

2. ORIGEM DA HQ

Para Bibe-Luyten (1985, p. 16), as histórias em quadrinhos (HQ) existem desde o início da civilização, pois nas primeiras pinturas e inscrições rupestres de que se tem conhecimento, encontradas em cavernas, já eram usadas imagens para registrar os acontecimentos. Muitas outras manifestações foram usadas para registrar a história com a presença de imagens, como é o caso dos mosaicos, e mais atualmente dos grafites.

A partir do século XIX, com o advento da imprensa, histórias com imagens foram amplamente publicadas em jornais, livros e revistas. Bibe-Luyten (1985, p. 18) trata como marco inicial para uma história das HQ quando em 1894, foi publicado no jornal *New York World*, o *Yellow Kid* (O garoto Amarelo), de Richard F. Outcalt. Assim, os quadrinhos se tornaram parte integrante dos jornais devido à exigência dos leitores, sendo publicados e divulgados por um meio de comunicação de massa, se tornando mais acessíveis.

Richard Outcalt foi muito disputado por grandes jornais e levado para trabalhar no *New York Journal*, acabou criando outro personagem de sucesso, o *Buster Brown*. Embora o autor tenha inovado com a introdução do *balão*, elemento básico na constituição do gênero HQ, não foi ele o inventor das histórias, ela já existia e em sua época, com a criatividade de diversos autores, estava convergindo do estado embrionário para o nascimento das HQ.

Várias histórias foram surgindo. Com a evolução crescente passaram de tiras semanais, geralmente estampadas nos cadernos de domingo, para tiras diárias (*daily strip*). *Mutt e Jeff* foi a primeira tira diária, criada por Bud Fisher.

As histórias em quadrinhos apresentam o nome de *comic strips* nos Estados Unidos, que significam "tiras cômicas", devido ao seu teor humorístico. Nos países de língua inglesa, podem ainda ser chamados de *comics*, *comix* ou *funnies*; na Itália são denominadas *fumetti*, "fumacinhas" ao que são assemelhados os balões; já na Espanha, *tebeo*, nome de uma revista infantil; na França *bandes dessinées*, "tiras desenhadas"; na América Espanhola são *historietas*; em Portugal, *histórias aos quadrinhos*. No Brasil, as *histórias em quadrinhos* são conhecidas também como *gibi*, uma revista da editora Globo, publicada nos anos 30 e 40, *gibi* pode ser sinônimo de "moleque".

O conteúdo das tiras variava, podiam-se encontrar trapalhadas de personagens, crianças tempestuosas, animais personificados, etc. Outra inovação foram as tiras seriadas, nas quais os autores escreviam capítulos diariamente, guardando para o último quadrinho o suspense, restando para o leitor a expectativa da próxima edição, que poderia ser adquirida no dia seguinte.

A verdadeira explosão das HQ foram os *syndicates*, confundidas com "sindicatos", e que correspondem realmente às agências distribuidoras, principais responsáveis pela distribuição e produção das histórias. Foram elas que contratavam os desenhistas e distribuía as tiras, fazendo com que sua venda fosse por um preço muito baixo. Criado por Hearst em 1912, o *International News Service*, foi o primeiro *syndicate*, que mais tarde se tornou o *King Features Syndicate*.

Henfil, que foi um brasileiro que trabalhou num *syndicate*, participou de um concurso de desenhistas para efetuar um contrato com os americanos e produzir os *Fradim*. A historinha dos monges doidos: *The Mad Monks* começou a ser publicada em dez importantes jornais americanos, porém devido ao humor sádico de Henfil, que desagradou alguns leitores, os jornais cancelaram o contrato.

Com a crise de 1929 que afetou ao mundo todo, a sociedade precisava de algo para distrair-se e animar-se, foi aí que surgiu o gênero aventura. Ler as historinhas de aventura representava a evasão dos problemas enfrentados pelos leitores de todo o mundo. *Tarzan*, *Flash Gordon* e *Príncipe Valente* foram algumas das HQ que fizeram sucesso na época, e foram a consolidação do gênero, que começou a ter grande volume de criação e qualidade, como afirma Bibe-Luyten (1985, p. 24)

A aventura na selva que *Tarzan* representava, foi desenhada por Hal Foster e Burne Hogarth, realizando uma adaptação de um romance de Edgar Rice Burroughs de 1912. Com um rico cenário e o personagem com toda sua suntuosidade, a história despertou muitos fãs. Já *Flash Gordon*, quadrinhos de ficção científica, criado por Alex Raymond, representa a comum “ação do bem se sobressaindo perante o mal”. Personagens com porte físico privilegiado e rostos cobiçados compunham um visual moderno. Ao passo em que *O Príncipe Valente* representava segundo Bibe-Luyten (1985, p. 26-27) uma “aventura no passado medieval” e “uma história na qual cavaleiros, dragões, princesas, castelos e cenários majestosos saíam da pena de H. Foster”.

Já na América, no início da década de 30, o que fez sucesso segundo a autora (1985, p. 28) foi “um desenho animado que passou depois para as revistas de quadrinhos [...] *Mickey Mouse*, o ratinho que deu origem ao império Disney e a inúmeros outros personagens como Pato Donald, Tio Patinhas, Margarida, Minnie [...]”. O empreendimento de Walt Disney foi e é ainda hoje uma grande potência em termos tanto de quadrinhos, como desenhos animados, produtos infantis, entre outros.

Outro sucesso das HQ é a história conhecida como *Popeye*. O protagonista é um bravo marinheiro que se alimenta de espinafre para se fortalecer e defender seu amor Olívia Palito do vilão, Brutus.

Segundo Bibe-Luyten (1985) quando se iniciou a Segunda Guerra Mundial e as pessoas estavam temerosas,

Hitler parecia invencível na Europa e a América se preparava para combater [...] nesse cenário de conflito, aparecem dois jovens, Joe Shuster e Jerry Spiegel, com uma história de um herói diferente de tudo aquilo que se havia feito em quadrinhos: uma figura de roupa colante no corpo, botas,

capa voadora e que, no momento de perigo, usava superpoderes para salvar alguém. O *Super-Homem* estava em ação! [...] Foi um sucesso!” (p. 33)

Os quadrinhos, além de proporcionarem lazer às pessoas que os liam, carregavam segundo a autora, “mensagens de propaganda ideológica”. Os personagens existiam “para o bem das leis vigentes, embora seus métodos [dos personagens] não fossem nada legais. Tinham que matar pessoas a fim de preservar a paz.” (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 33-34)

A famosa HQ do Super-Homem ainda deu origem a outras histórias não menos famosas: *Mulher Maravilha*, *Batman*, *Hulk*, *Capitão Marvel*, *Thor*, etc. O *Capitão América*, também renomado nos quadrinhos, era um herói que lutava contra os nazistas. A partir da publicação do Super-Homem, os “quadrinhos americanos passam a ser editados em revistas. É a era dos *comic-books*, as “revistas em quadrinhos”. A revista *Action Comics*, que lançou esse super-herói, simplesmente dobrou sua circulação a partir do fato.” (BIBE-LUYTEN, 1985, p. 34)

Com o término da guerra, os quadrinhos passaram por um tempo de desprestígio, havendo uma redução na publicação, falta de papel, etc. Alterou-se o contexto de recepção das HQs: era difícil encontrar disposição depois de tantos conflitos e mortes. Houve campanhas contra as HQ, que eram acusadas de aliciar jovens e adolescentes. *A Sedução dos Inocentes* foi um dos principais livros que falava sobre o assunto. Escrito por Frederic Wertham, criticava severamente as histórias. Devido às manifestações contra as HQ, muitas pessoas deixaram de ler e até proibiram seus filhos da leitura das historinhas. Com o passar do tempo, as histórias voltam a ganhar importância.

Nos anos 50, surgiram as histórias racionais onde forma e conteúdo eram unidos. *Mafalda*, popular quadrinho argentino criado por Quino foi desenvolvido nessa época. A personagem principal era uma menininha que falava de política para seus pais, visando esclarecer a vida do seu povo, a América Latina.

Bibe-Luyten complementa que na década de 60, o que fez sucesso foi o surgimento de HQ voltadas ao público adulto. *Barbarella* foi uma das primeiras historinhas do gênero erótico, originada por Jean-Claude Forest, em 1962. Junto com essa, surgiram muitas outras histórias eróticas.

Com o início do movimento *underground*, ainda nos anos 60, um grupo de jovens cria histórias que fogem do padrão, com o intuito de revolucionar o que já estava definido. Neville foi o líder desse movimento. A partir daí, os quadrinhos ficam livres do que era imposto pelos *syndicates*; não havia mais censura.

Já nas décadas de 70 e 80, surgiram temas de ficção científica e feitiçaria, a *fantasia heróica*. Na América do Norte, apareceram as *minisséries*, parecidas com as novelas em capítulos. Os desenhos resultavam uma “linguagem cinematográfica” (BIBE-LUYTEN, 1985, p.58)

Bibe-Luyten (1985, p. 64) conta que quanto ao Brasil a

primeira revista de HQ chamava-se *O Tico Tico*, e surgiu já em 1905. Seu personagem principal chamava-se Chiquinho [...] era uma revista destinada às crianças [...] havia poucas páginas com quadrinhos. O resto era texto. Geralmente, curiosidades, fábulas e fatos sobre a história do Brasil.

Em 1960 houve o fim da revista *O Tico Tico*, após 55 anos de trabalho e publicação. Por ela passaram diversos desenhistas, que puderam obter uma experiência inicial em HQ, e o gênero só tinha a melhorar a qualidade entre os brasileiros.

Com diversas transformações ocorridas em várias esferas sociais no Brasil nos anos 20 e 30, principalmente com a revolução nas artes e na literatura e, também, após o governo de Getúlio Vargas, que dominou a imprensa, entre outras ações ditatoriais, alguns grandes monopólios jornalísticos empresariais se constituíam. Entre eles destacou-se *A Gazeta*, que lançou *A Gazeta Infantil*, também conhecida como *Gazetinha*, com a publicação de várias histórias infantis nacionais e internacionais. Dos desenhistas que passaram pelas páginas da *Gazetinha*, podemos citar como destaque o brasileiro Belmonte, que foi reconhecido por suas charges com o personagem "Juca Pato", que também aparece em quadrinhos, um personagem que representava um estereótipo de quem paga "o pato" por algo que outros fizeram. Adolfo Aizen foi o editor de *Suplemento Juvenil* e fundador da Editora Brasil-América Ltda. (EBAL).

Numa época em que muitas coisas se voltavam para o nacionalismo, apareceu um personagem de Ziraldo, conhecido como *Pererê*. Os quadrinhos de Ziraldo se destacaram por tratar de assuntos brasileiros e representar os mitos e costumes. Os personagens folclóricos eram o Saci Pererê, Tininim, Galileu e o Compadre Tônico. Como afirma Cirne (1971, p.34) “o *Pererê* será também um produto artístico (ideológico, portanto) marcado pela euforia nacionalista do período estudado.”. A publicação acabou em 1964, quatro anos após o início, provavelmente devido à instabilidade pela qual passava o país.

A grande dificuldade encontrada pelos desenhistas da época era o fato do esquema de distribuição dos *syndicates*, que conseguiam importar desenhos americanos por um preço muito acessível e assim prejudicavam a produção nacional.

Um nome brasileiro que se destacou tanto no Brasil, quanto no exterior foi Maurício de Souza. Usando da mesma técnica estrangeira do *merchandising*, passou a usar seus personagens em produtos do comércio. Lançou Bidu em 1959, depois surgiram outros personagens bem conhecidos atualmente nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica: Mônica, Cascão, Chico Bento, Cebolinha, etc.

As várias HQ que circulam hoje no Brasil, abarcam tanto as histórias estrangeiras, quanto as brasileiras, podemos destacar: *Asterix*, *As Aventuras de Tintin*, *mangás* (histórias em quadrinhos japonesas), *Homem-Aranha*, *X-Men*, *Hulk*, *Capitão América*, *Batman*, *Super-Homem*, *Aquaman*, *Mulher Maravilha*, etc.

3. CARACTERIZANDO A HQ

Em texto de HIGUCHI (2002) diz-se que as HQs são constituídas por dois códigos: o lingüístico e o visual, que podem ser independentes, porém dentro desse contexto estão extremamente ligados entre si. Tal ligação é o que permite a compreensão de textos do gênero HQ.

As diferenças encontradas nas estruturas de histórias em quadrinhos podem consistir na imagem ou na linguagem. Na linguagem percebemos o uso de elementos variados, como por exemplo: espessura, cor, forma e tamanhos das letras e dos balões. As letras maiúsculas podem representar a alteração no volume da voz dos personagens; já os balões, dependendo do traçado podem representar alegria, medo, ruído, pensamento, etc. As onomatopéias também são muito comuns, palavras e letras que procuram representar os sons. A função básica da onomatopéia numa HQ é sonorizar a história, indicando ao leitor possíveis alterações de situações ou contextos narrativos.

Já em relação às imagens, podemos verificar as cores usadas, as sombras, os ambientes, o cenário, etc. Outro aspecto importante referente à imagem são os enquadramentos, que relacionam a distância entre o observador e a cena. Conforme HIGUCHI (2002, p. 137) o leitor pode diferenciar as imagens das HQ de três formas: *realistas*, *estilizadas* e *caricatas*, geralmente os desenhos vêm demarcados por uma linha reta, se esta for bem definida, representa os acontecimentos da realidade e se for descontínua, representa sonho ou fatos presenciados pela memória.



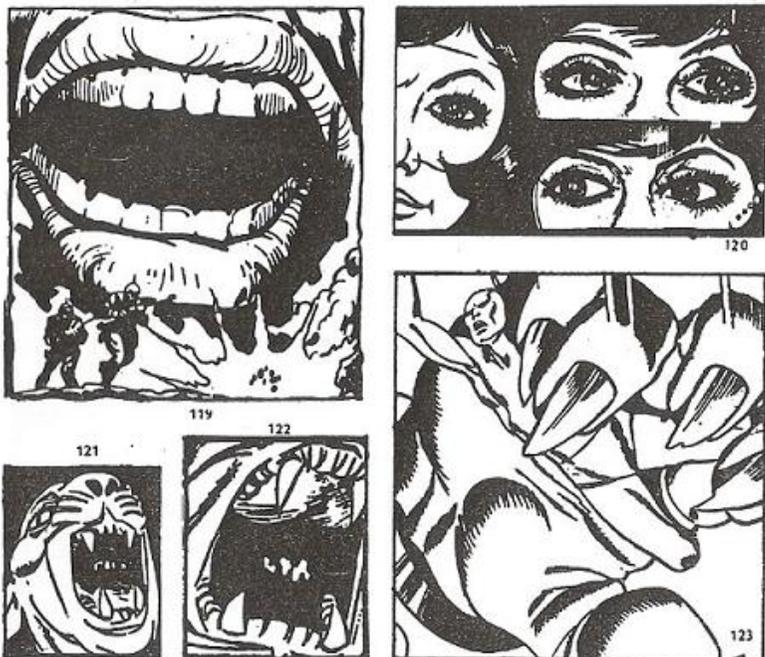
realista

estilizada

caricata

Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 137.

Como dito anteriormente, um dos principais aspectos é o enquadramento, ou seja, a relação da distância entre o observador e a cena. Por exemplo, uma HQ onde o rosto do personagem está em destaque, pode-se dizer que é um *plano em grande detalhe*, porque faz parte de cenas intensas da narrativa. Como mostram os quadros a seguir:



Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 138.

Já as cenas que mostram a cabeça até os ombros, são consideradas *figuras em primeiro plano*, segundo a descrição e exemplos de imagens de HIGUCHI (2002, p. 138):



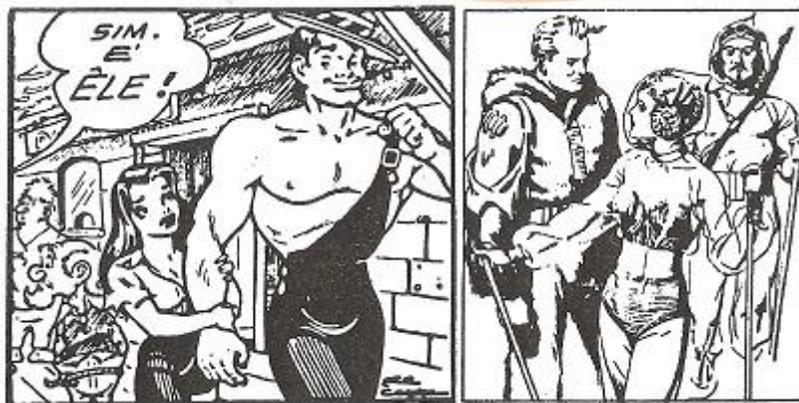
Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 138.

Quando há uma cena de diálogos, ainda conforme a autora, a figura será de *plano médio*, servindo para mostrar a expressão facial:



Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 139.

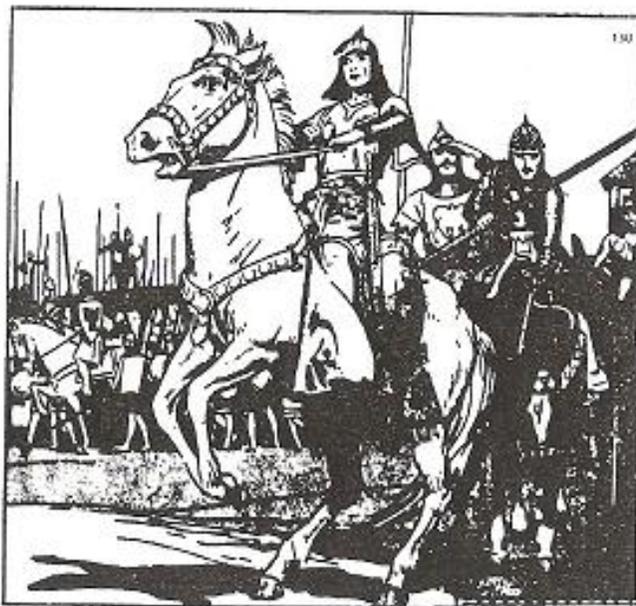
Uma observação interessante da autora é que no *plano americano* a figura é mostrada até os joelhos, como nos quadrinhos abaixo:



129

Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. *Super-homem, Mônica e Cia.* p. 139.

O *plano de conjunto* abrange a figura num todo, mas é um cenário mínimo, não tendo espaços acima da cabeça ou abaixo dos pés.



Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 140.

No *plano geral*, são englobados não só os personagens como também o cenário. Geralmente se tratando das descrições de um grande ambiente romântico, o que faz uma conexão com cenas cinematográficas, na figura:



133

Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 140.

Existe também o *plano plongé*, que mostra o personagem de cima, dando impressão de esmagamento ou encurralamento, no quadrinho a seguir:



133

Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 141.

Em seguida temos o *plano contre-plongé*, que é contrário ao plano anterior, focalizando o personagem de baixo, que se sente engrandecido, mais forte, maior do que realmente é, ainda do estudo de HIGUCHI (2002, p.142):



Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 142.

E por fim, o *plano em perspectiva* é o conjunto de diversos planos. Como podemos observar no quadro abaixo, que mostra uma cena dentro de um ônibus, com personagens de corpo inteiro, de cima, do pescoço para cima, etc:



Fonte: HIGUCHI, Kazuko Kojima. **Super-homem, Mônica e Cia.** p. 141.

Quando se trata de histórias em quadrinhos infantis, HIGUCHI (2002, p. 143) comenta que a estrutura é mais simples, os quadros têm tamanhos e distribuição regulares, e são coloridos, para captar a atenção. Essa caracterização serve para facilitar a leitura e compreensão, tornando a leitura mais atrativa.



Fonte: <http://www.monica.com.br/>. Visitado em 15/11/2007

As HQ por apresentarem características estruturais variadas, podem ter relações com outras artes como o cinema, a pintura, televisão, literatura, entre outros.

4. OS GÊNEROS TEXTUAIS USADOS NO ENSINO²

Nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), há a sugestão de trabalhar-se o texto em sala de aula, com base nos gêneros textuais escritos e orais, por serem moldes comunicativos. Trabalhar com os gêneros textuais dentro do ensino da Língua Portuguesa, e até de forma interdisciplinar envolvendo outras matérias do currículo escolar aguça a capacidade interpretativa, criativa e pesquisadora dos alunos. A abordagem dos gêneros discursivos na escola deve ser feita de forma engajada, com foco na função social à qual o gênero pertence.

A didatização de textos do gênero HQ, conforme foi proposto no início deste trabalho, é algo que pode e deve ser feito desde que bem trabalhadas e analisadas as condições em que o texto se realiza, discutindo o contexto em que o texto foi produzido, e fazendo o exercício de interpretação e interação como propõe BAKHTIN (1999, p. 124) na ordem metodológica para o estudo da língua.³

Para um possível trabalho nas escolas, em aulas de Ensino Fundamental e Médio, podem-se empregar histórias infantis de HQ como as da Turma da Mônica, e também outros quadrinhos de acordo com a faixa etária do grupo. As HQ podem ser vastamente aproveitadas com o objetivo de estímulo ao hábito da leitura entre as crianças e adolescentes, ou ainda

para promover a conscientização, como aprendizado da diversidade cultural, e identificação com sua própria.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo reflexivo acerca dos gêneros textuais se faz de grande valia para uma boa formação teórica de conceitos fundamentais no trabalho com os gêneros, e seus usos com fins didáticos.

Além disso, a delineação do panorama histórico e a caracterização das HQ fazem-se pertinente para o conhecimento desse gênero em sua complexidade e antiga origem, contribuindo na compreensão da evolução das histórias em quadrinhos até sua forma atual.

Sendo assim, as HQ são instrumentos abundantes no contexto educacional. São várias as possibilidades de uso dos quadrinhos na esfera escolar: com a intenção de despertar o hábito pela leitura, como forma de conscientização, transmitir conhecimentos específicos, desenvolver observações críticas, expandir a criatividade e diversos outros.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN Mikhail. A interação verbal. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência e na linguagem**. 9ª. Ed. São Paulo. Hucitec, 1999.

BAKHTIN Mikhail. Os gêneros de discurso. In: **Estética da criação Verbal**. 2ª. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

BIBE-LUYTEN, Sonia M. **O que é história em quadrinhos**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1985.

CIRNE, Moacy. **A Linguagem dos Quadrinhos**. *O universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1971.

GUSMAN, S. **A saga de um sobrevivente, um vencedor**. In: universohq.com/quadrinhos, São Paulo, Novembro, 2004. Visitado em 12/11/2007.

HIGUCHI, Kazuko Kojima. Super-Homem, Mônica & Cia. In: CITELLI, Adilson (coord.) **Aprender e ensinar com textos não escolares**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 125 - 154.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NOTAS

¹ Quirino (2007), aponta que freqüentemente o conceito de gêneros discursivos tem sido empregado no discurso/campo pedagógico como correlato de gêneros textuais. Não é objetivo deste trabalho abordar as implicações e possíveis distinções teóricas entre gêneros do discurso e gêneros textuais.

² No presente trabalho, que é um estudo inicial de reflexão sobre gêneros textuais e o gênero histórias em quadrinhos, não abordaremos o tópico da didatização com profundidade teórica, mas trabalharemos posteriormente, nos atendo a mais detalhes com relação a esse tópico.

³ Também não nos cabe aqui, aprofundar o estudo nessa fonte, pois ela será retomada num trabalho continuado, como já comentado em nota anterior.

A AUTODESCRIÇÃO NO ORKUT: ecos de vozes sociais

Mariana Lioto (Pibic/CNPq - Unioeste)
João Carlos Cattelan (Orientador – Unioeste)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo realizar alguns apontamentos sobre como os discursos autodescritivos produzidos no site de relacionamentos Orkut revelam seres marcados socialmente. É possível perceber nesses textos como os papéis sociais são desempenhados, a partir da teoria de Berger (2007) e Goffman (2007). O estudo traz, ainda, algumas reflexões sobre a seleção das informações que são ditas ou silenciadas nos discursos, partindo da noção de “definição de situação”. Pretende-se, com esse trabalho, contribuir com as reflexões acerca da produção de textos autodescritivos. Pensar o Orkut como lugar de produção discursiva é considerar que nele se inserem indivíduos cujas ações são pensadas visando interlocutores, o que, segundo Berger (2007, p.37), caracteriza as situações sociais: “uma situação ‘social’ é aquela em que as pessoas orientam suas ações umas para as outras. A trama de significados, expectativas e conduta que resulta dessa orientação mútua constitui o material de análise sociológica”. Os discursos produzidos no interior desse software, mesmo não tendo localização material, podem ser tomados como objeto de análise, pois são compostos por indivíduos marcados social e historicamente, e, tais elementos se refletem no discurso.

PALAVRAS-CHAVE: orkut, autodescrição, teoria do papel.

AUTODESCRIÇÃO: a seleção do dito.

Ao criar um perfil virtual no site de relacionamentos Orkut, o usuário se depara com a tarefa de preencher um campo intitulado “quem sou eu”. Esta tarefa pode ser difícil porque cabe ao usuário selecionar quais são as informações que o definem e qual será a extensão do texto. Tal discurso, acredita-se, tem sempre em vista o interlocutor imaginado, e, sendo o preenchimento do campo opcional, o próprio ato de compor o texto já aponta para um desejo de criar imagens e suscitar sentidos no interlocutor acerca de si mesmo.

A produção do texto autodescritivo pode ser relacionado à composição de uma biografia. Para Berger (2007, p. 65-66),

Segundo o consenso geral, nossa vida é constituída por uma determinada seqüência de acontecimentos, cuja soma representa nossa biografia.

Escrever uma biografia, portanto, consiste em compilar esses acontecimentos em ordem cronológica ou de importância. Entretanto, até mesmo um registro puramente cronológico suscita a questão de quais os acontecimentos que devem ser incluídos [...] É óbvio que a decisão entre um acontecimento ou outro depende do quadro de referência pessoal.

O que ocorre na construção de um texto autodescritivo do Orkut não é diferente. A decisão de quais elementos serão expostos, como serão expostos e quais serão silenciados depende de como o locutor vê a si mesmo e como quer que os outros o vejam. Afinal, a vida de uma pessoa está sujeita a diferentes interpretações e “só notamos aquilo que tem relevância para nossos objetivos imediatos” (BERGER, 2007, p. 68).

Possíveis mudanças na vida de uma pessoa também podem modificar a imagem que ela possui de si mesma. Por exemplo, a ascensão na hierarquia da empresa em que trabalha, mudança no estado civil, troca de cidade, tendem a fazer com que a pessoa selecione os elementos relevantes para se caracterizar de maneira diferente.

Não é possível dizer, no entanto, que este processo de interpretação e reinterpretação acontece de maneira consciente:

Tropeçamos como bêbados sobre a tela desdobrada de nossa autoconcepção, atirando um pouco de tinta aqui, apagando algumas linhas ali, sem na verdade nunca parar para examinar bem o que estamos produzindo [...] a maior parte dessa criação ocorre de maneira fortuita e no máximo em semiconsciência. (BERGER, 2007, p. 72-73)

Se questionarmos os produtores de tais discursos, certamente eles irão afirmar que estão apenas “sendo eles mesmos” e dirão isso com sinceridade. Essa seleção de informação, que visa a objetivos, não é consciente, como afirmou Berger, ao se referir à autobiografia.

Essa idéia dialoga com o conceito de Goffman (2007) de *definição de situação*, que é o modo como o indivíduo vê a interação e passa a agir no sentido de causar impressões favoráveis para que sua definição de situação seja mantida: “A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar” (p. 11).

Essa definição de situação tem o poder de informar como um indivíduo espera ser tratado, o que valoriza e o que despreza. É a partir da definição de situação que “os outros descobrem, então, que o indivíduo os informou a respeito do que é e do que eles *devem* entender por ‘é’” (GOFFMAN, 2007, p. 21, grifos do autor). Para tanto, não é necessário que os envolvidos na interação partilhem do mesmo espaço físico; é possível

que a interação seja mediada virtualmente, como no caso do Orkut, onde de maneira semelhante, esses processos de interação social ocorrem.

Podem ser várias as intenções do indivíduo ao tentar impor a sua definição de situação sobre a do seu interlocutor, no entanto,

Independentemente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente e da razão desse objetivo, será do interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente a maneira como o tratam. Esse controle é realizado principalmente através da influencia sobre a definição da situação que os outros venham a formular (GOFFMAN, 2007, p. 13)

Apesar de heterogeneidade de textos que é possível encontrar, é possível dizer que todos os usuários que optam por se descrever acabam por tentar impor essa definição de situação, e, ao mesmo tempo, negam outras possíveis.

A título de exemplo, temos um perfil¹, cujo campo “Quem sou eu” foi respondido da seguinte maneira:

o menino do sorriso sincero; da risada esquisita; dos sonhos impossíveis; da esperança interminável; da insegurança constante; dos amigos PERFEITOS; do coração ENORME. Aquele que se apaixonou fácil; se esquece dos erros; se envergonha de tudo; se sente sozinho e que NUNCA desiste. O menino que precisa ser protegido; que morre de medo; que ama a VIDA; que se arrepende das falhas; que aproveita CADA segundo; que fica feliz com um ABRAÇO; que sonha demais; que pensa DEMAIS; que escolhe demais; que complica demais & que apenas deseja SER FELIZ. ♥

Assim, primeiramente, temos a opção por preencher o campo. Ao fazer isso é como se o usuário afirmasse “me vejo assim e quero que você me veja da mesma forma”. Essa tentativa de autodescrição, ao dizer “sou assim”, nega o oposto. Dessa forma, quando esse usuário se define como *menino*, nega a possibilidade de se ver já como um homem feito. Ser menino para ele parece trazer uma ingenuidade que se confirma pela citação de *sonhos, esperanças, paixões, vergonhas*. A palavra *menino* retoma o imaginário popular, os sentidos de ser menino na nossa sociedade estão na memória discursiva do interlocutor, e são utilizados no momento de construir a imagem do locutor.

Aos poucos, o usuário começa a definir a situação; diz ao seu interlocutor que é sensível e exige que o tratamento para com ele considere tal característica. É levantada, também, a característica de ser indefeso, ter *medo*, necessitar de *abraços* e, logo, de ser indeciso, já que *pensa, escolhe e complica* demais. Tudo isso culmina no seu maior desejo: *ser feliz*. Se algum interlocutor considerar alguma característica uma falha, ela deve ser

perdoada, pois a intenção era apenas *ser feliz*. Toda essa construção de pessoa sensível acarreta num modo de tratamento esperado. Se o perfil fosse construído de maneira agressiva, a reação do interlocutor seria outra.

O perfil produzido também pode ser pensado enquanto resultado discursivo de um ser marcado socialmente. De maneira mais ou menos consciente, ele conhece os valores da sociedade em que está inserido e adapta seu discurso de modo a obter os resultados desejados. Ao optar por essa descrição, o usuário ocupa um lugar social, que tem como correspondente um modo de tratamento diferenciado. As palavras escolhidas para a descrição vêm carregadas de valor social, e ao dizer possuir *sorriso sincero, risada esquisita e sonhos impossíveis*, imagens são criadas no interlocutor. Imagens que o locutor do discurso crer serem positivas e que, assim, trarão um comportamento positivo para com ele.

Criam efeitos de sentido, também, as palavras que são escritas em letras maiúsculas; elas trazem força e destaque maior que as outras. No enunciado “se sente sozinho e que NUNCA desiste”, a palavra escrita em destaque tem seu sentido enfatizado. Durante a leitura, o interlocutor tende a dar ênfase a essa palavra. No caso, *NUNCA* tem o sentido de *em tempo algum, jamais*, destacado como verdadeiro. O mesmo acontece nas palavras *perfeito, enorme, vida, cada, abraço, demais* e na expressão *ser feliz*.

Assim, o perfil é construído a partir de uma autoconcepção que é momentânea e mutável, que o autor, no entanto, acredita ser sincera e coerente; crê, inclusive, ser a única possível. O discurso abre um diálogo com o interlocutor e o convida para que compartilhe da mesma definição de situação proposta pelo locutor.

DISCURSO COMO PRODUTO SOCIAL

Nas primeiras reflexões acerca dos discursos autodescritivos percebeu-se ser impossível falar da composição de tais discursos sem correlacionar seu conteúdo à formação discursiva na qual o locutor está inserido. Consideramos formação discursiva como a definiu Pêcheux:

se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica [...] As formações ideológicas de que acabamos de falar comportam necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura (Pêcheux e Fuchs, 1997, p. 166)

Tal conceito é originário de Foucault e foi tomado pela análise do discurso. É preciso lembrar que em diferentes formações discursivas uma

mesma palavra passa a ter efeitos diferentes, o que implica dizer que “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2001, p. 42). Essa noção pode ser relacionada com a teoria sociológica de Berger (2007) e também com a psicologia social de Goffman (2007).

Berger (2007) diz que a sociedade está no homem; assim, cada situação social prevê determinada atitude ou comportamento. As atitudes tomadas seriam, então, uma resposta adequada, previamente definida, dada a um estímulo, e quase nunca dotada de reflexão, ela se daria de forma inconsciente. Baseada nessa idéia é desenvolvida a teoria do papel: “Um papel, portanto, pode ser definido como uma resposta tipificada a uma expectativa tipificada” (p. 108). Berger (p. 109) exemplifica o processo da seguinte forma:

O papel oferece o padrão segundo o qual o indivíduo deve agir na situação. [...] Uma pessoa sente-se mais apaixonada ao beijar, mais humilde ao se ajoelhar e mais indignada ao sacudir o punho. Isto é, o beijo não só expressa paixão, como também a fúria. Os papéis trazem em eu bojo tanto as ações como as emoções e atitudes a elas relacionadas.

É possível que se transite com maior ou menor dificuldade entre vários papéis: durante um dia se pode ser filha, mãe, esposa, amiga, funcionária, cidadã. Tudo que se faz durante o desempenho desses papéis vem de um imperativo social que dita o que cabe ao papel de mãe, de filha, de cidadã e assim por diante. E o nível de inconsciência é tão elevado que até os papéis que são considerados como constituintes da essência de um caráter foram atribuídos socialmente e são mantidos por meio de aprovação social, sendo modificados caso haja interesse social que isso ocorra: “O significado da teoria do papel poderia ser sintetizado dizendo-se que, numa perspectiva sociológica, a identidade é atribuída socialmente, sustentada socialmente e transformada socialmente” (2007, p. 112).

Outro autor que trabalha com a noção de papel é Erving Goffman (2007), que usa da metáfora teatral para explicar as interações sociais. Um conceito da obra de Goffman é o de *representação*. *Representação* seria “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (p. 29). Assim, para Goffman, cada indivíduo age a partir de uma definição da situação; sua representação se dá sempre no sentido de mantê-la.

Outra noção crucial para o autor é a de *fachada*.

a parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconsciente empregado pelo indivíduo durante a representação. (p. 29)

Uma fachada, no entanto, não é criada pelo locutor; existe um repertório de fachadas disponíveis e o ator a seleciona. Assim, “quando um ator assume um papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel”. (Goffman, 2007, p. 34).

Como exemplo, tem-se um texto de um usuário do Orkut, escolhido por permitir a aplicação das teorias de Berger e Goffman:

Eu Sou: Único, Pertubado, Insubstituível, Exigente, Realista, Feliz, Ansioso, Fiel, Companheiro, [...]

Eu quero ser: Um fisioterapeuta bem sucedido, Rico (muuuuito rico), Amigo de todos (se possível) [...]

Eu tenho: Olhos verdes (hehe), Personalidade marcante. [...]

Eu nunca: Fumei, Viajei sem rumo, Bati na cara de alguém (mas eu quero) [...]

Eu Sempre: Vou ao cinema e no shopping, Fico mais de 20 min no tel, Digo que amo a minha mãe, Falo mal das pessoas que estão mal vestidas na rua [...]

Eu sei: Inglês, Como magoar uma pessoa, Que todos um dia partiremos desse mundo. [...]

Eu não sei: Pensar antes de falar, Matemática, física e química [...]

Eu não gosto: Que sejam falsos comigo, De sair sem cera de cabelo e perfume[...]

Eu adoro: Minha mãe, Ficar aki na net, Fazer cosquinha nos outros[...]

Quem sou eu? Foi a pergunta que moveu esse usuário, que, acreditando ser fonte do discurso e acreditando ser essa produção discursiva um exercício de liberdade, elaborou um longo texto que define seus gostos, posses e anseios. Mas o fato de ser um ser social determina o seu discurso: ele assume os papéis que lhe foram atribuídos.

Podemos perceber que, entre os papéis que desempenha socialmente, está o de *jovem urbano*, que gosta de shopping, cinema, falar ao telefone, sabe inglês, vaidoso, que gosta de estar bem vestido; *jovem amigo*, que é fiel, realista, companheiro e que gostaria de ter todos os amigos possíveis; *jovem que define seu futuro profissional*, que quer ser um fisioterapeuta bem sucedido, mas, ao mesmo tempo, não é estudioso, já que

não sabe matemática, física e química; que tem seu *lado familiar*, já que adora a mãe e sempre a diz que a ama. São elementos que foram destacados na tentativa de caracterizar um indivíduo nos diversos papéis que assume cotidianamente. Mas até onde tais elementos podem ser definidos pelo indivíduo? Ou seja, até que ponto a fachada de cada papel já não está preestabelecida?

Assim, pode-se dizer que a qualquer pessoa que represente o papel de *jovem urbano*, caberia dizer que gosta de shopping, cinema e que é vaidoso; cabe ao *jovem amigo* ser fiel, companheiro e aberto a amizades. Mesmo acreditando escolher esses elementos, a criação do perfil não é um exercício completo de liberdade; o dito se adapta á esfera do possível, o locutor precisa se manter dentro desse dizível para cumprir seus papéis sociais e ser aceito. Berger (2007, p. 100) afirma que “Quase sempre, o jogo já foi ‘arrumado’ muito antes de entrarmos em cena. Tudo quanto nos resta, geralmente, é jogá-lo com mais ou menos entusiasmo”.

A perspectiva apontada pelo jovem de ser um *fisioterapeuta bem sucedido* está intimamente ligada à posição social que ele ocupa. Certamente, ele não poderia fazer tal afirmação, se essa não fosse uma possibilidade viável para a sua posição social; se ocupasse outro lugar social, numa classe menos favorecida, onde o acesso a tal curso superior, por exemplo, fosse inviável.

Querer ser *Rico (muuuuuuito rico)* também é um reflexo da sociedade na qual o jovem está inserido, onde o “ter” é muito valorizado e o objetivo da grande maioria das pessoas é ter cada vez mais.

Outros elementos como dizer que nunca fumou ou que nunca bateu na cara de alguém, mas que gostaria que isso acontecesse criam imagens no interlocutor, que pode passar a associar o discurso a uma personalidade que não deixa de estar ligada à formação discursiva ou papel em que o sujeito está inserido ou assume naquele momento. No caso dessas expressões, nunca ter fumado, em nossa sociedade, caracteriza normalmente um jovem consciente, que pensa na própria saúde, mas ainda pode caracterizar um sujeito que não sabe aproveitar a vida ou é careta, dependendo do ponto de vista do interlocutor. Já, ao dizer nunca *Bati na cara de alguém (mas eu quero)*, pode se criar a imagem do locutor como pacífico, já que retoma o conhecimento partilhado que diz que bater na cara de alguém é uma grande ofensa, apesar de ter tido oportunidades onde quis ou julgou necessário fazer isso, mas não foi capaz de fazê-lo. Isso pode se aplicar a tudo que o usuário fala; as informações que ele explicita só são dizíveis no papel que ele assume naquela circunstância, naquela formação discursiva em que está inserido. Não seria exagero dizer que o discurso não está na essência do indivíduo, mas sim nessas posições que ele assume; mudam-se as posições, muda-se o discurso.

Assim, é possível estabelecer um diálogo entre os conceitos de Formação Discursiva, Papel e Fachada, já que, em ambos os casos, normalmente o que pode e o que deve ser dito nas situações de comunicação já está preestabelecido. O enunciador não pode fugir do universo do dizível, sem arcar com as conseqüências, que vão do descrédito até punições mais severas.

Obviamente, esse jogo de forças que atuam sobre os seres sociais só acontece porque há um consentimento. Com maior ou menor nível de consciência, os indivíduos querem os papéis determinados para eles:

quase sempre desejamos exatamente aquilo que a sociedade espera de nós. Queremos obedecer as regras. Queremos os papéis que a sociedade nos atribuiu. [...] a sociedade determina não só o que fazemos, como também o que somos. Em outras palavras, a localização social não afeta apenas nossa conduta; ela afeta também nosso ser. (Berger, 2007, p. 107)

Dessa forma, as estruturas sociais são internalizadas, os discursos possíveis a cada indivíduo são proferidos numa ilusão de liberdade. Normalmente, todos os imperativos ditados pela sociedade são tomados como a essência individual e única de um ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo nas práticas discursivas mais corriqueiras do cotidiano, é possível perceber a presença de seres sociais como produtores do discurso. No caso do Orkut temos um espaço bastante variável no que tange a produção discursiva. Nesse ambiente virtual, as pessoas têm oportunidade de se criar e ou outros lhe julgarão de acordo com o modo com que essa autocriação for realizada.

Cada usuário tem um objetivo, seja fazer amigos virtuais, manter contato com pessoas que conhece pessoalmente ou outro. Tais objetivos só irão se concretizar se a definição de situação do usuário for exposta, defendida e aceita pelo interlocutor. Assim, constrói-se uma trama de significados baseados na aprovação ou reprovação do indivíduo, que é julgado a partir de seu perfil.

Para que isso ocorra de maneira positiva, os usuários partem de estereótipos que julgam serem positivos, aqueles que são aceitos socialmente ou pelo grupo que ele deseja atingir. Desse modo, temos os papéis sociais como determinantes do discurso do indivíduo.

Por tudo isso, verifica-se ser este um terreno fértil para outros estudos do discurso, que merece atenção por parte dos interessados em compreender como se dá o trato com a linguagem e como essa produz sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter L. **Perspectivas Sociológicas** – Uma visão humanística. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2007

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 14. ed. Petrópolis: vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PECHEUX, M. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: Atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise. HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

NOTA

¹ Optou-se por não realizar correções nos textos nem alterar sua formatação de maiúsculas/minúsculas ou caracteres especiais.

AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LEITURA

Michele de Oliveira Jimenez¹

Tânia Bueno do Prado²

RESUMO: A questão de como instrumentalizar os alunos para a leitura vem suscitando acalorados debates e o surgimento de diversas teorias para explicar esse amplo processo cognitivo, chamado leitura. Para este trabalho procurar-se-á esboçar um quadro teórico, referente à leitura, e das estratégias para a compreensão desta. O objetivo é analisar como essas diversas teorias podem contribuir para a formação de leitores proficientes, analisando-se as técnicas, os recursos e as sugestões apresentadas para se trabalhar leitura em sala de aula. Apresentar-se-á desde a concepção estruturalista de leitura, como apenas decodificadora, até as concepções de leitura como prática social, que delimitam valores, e está situada historicamente, além da leitura como fruição. Ainda serão apresentadas algumas estratégias de leitura, e como estas contribuem para a formação de um leitor proficiente e crítico capaz de inferir e formular hipóteses, sempre sem perder de vista, a característica de leitura por fruição e como prática social comprometida.

PALAVRAS-CHAVE: leitura, estratégias de leitura, linguagem.

*Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxestes a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)*

CONCEPÇÕES DE LEITURA

A questão de como instrumentalizar os alunos para a leitura vem suscitando acalorados debates e o surgimento de diversas teorias para explicar esse amplo processo cognitivo, chamado leitura, uma vez que “o ensino da leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar” (ASSIS, 2001, p. 23). Para este trabalho, procurar-se-á esboçar um quadro teórico, referente à leitura e às estratégias para a compreensão desta. O objetivo é analisar como essas diversas teorias podem contribuir para a formação de leitores proficientes.

Uma das concepções que vem sendo combatida por muitos teóricos, e com o apoio da maioria dos professores, é a concepção estruturalista e bitolada de leitura, isto é, a leitura utilitária e funcional, nas palavras de Martins (1994, p.31): “como decodificação mecânica de signos lingüísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana)”. Esta se caracterizaria como sendo apenas decodificação do código escrito, excluindo, até mesmo, o texto não-verbal, ou simplesmente, “saber ler equivale a ser capaz de transformar uma mensagem escrita noutra sonora em conformidade com determinadas leis bem definidas” (ASSIS, 2001, p.23).

Em muitos casos, é ela, ainda, a concepção de leitura reinante nas escolas. Holt (1967, pp.79-80) já apontava para isso quando alertava sobre “o que deveria ser a leitura e o que é poucas vezes na escola: uma aventura excitante e cheia de alegria. Encontrar algo, submergir nele, pegar as partes boas, passar por alto as ruins, arrancar tudo o que se pode e passar a outra coisa”. Essa concepção de Holt não significa abandonar a leitura ao bel-prazer dos estudantes, e sim demonstrar que ela não é um processo doloroso ou pouco atrativo, pelo qual os estudantes têm de passar para saírem da escola.

Dessa forma, há que se procurar a leitura como prática social comprometida, capaz de promover a libertação do homem, situá-la historicamente, como “específica de uma comunidade, os modos de ler inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura ligadas ao contexto de ação desses sujeitos” (KLEIMAN, 2004, p.15). A leitura é, assim, uma das responsáveis para completar a formação integral do ser humano, sendo ela a “ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1994, p.25).

Nesse sentido, a leitura, ou o seu ensino, deveria abranger mais que o simples passar dos olhos sobre o texto escrito. Silva (1995, p. 11) retrata objetivamente como ocorre a leitura nas escolas, quando a define como “passo de ganso é o retrato típico do ensino de leitura em nossas escolas. É o movimento mecanizado e sincronizado, executado da mesma maneira de ano para ano e, quase sempre, teatralizados nos palcos da mentira, em que os autores apenas fingem que lêem para contentar a instituição”³. Essa é uma triste realidade e lamentável para aqueles que sabem o real valor da leitura.

Essa concepção estruturalista de leitura está de acordo com uma concepção mínima de linguagem, isto é, que não leve em conta os fatores psicológicos, sociais, biológicos e geográficos, os quais são inerentes a ela,

pois somente a concebem como meio de estabelecer comunicação. Ignoram, além disso, que a linguagem “é uma instituição social, o veículo das ideologias, o instrumento de mediação entre os homens e a natureza, os homens e os outros homens”. (FIORIN, 2001, p.6). Dessa forma, vale lembrar as palavras de *Merlin a Artur*⁴, quando explicava que:

Os limites da tua língua são os limites do teu mundo; e portanto, o homem cuja linguagem é limitada e restrita vive como alguém na prisão, ao passo que quem tem amplo comando da linguagem, e em consequência consegue formular agradáveis imagens mentais pode ser livre mesmo quando confinado na mais escura das masmorras (MASSIE, 2004, p. 63).

Nesse sentido, ocorre o mesmo com a leitura, pois quanto maior for a concepção que se possua sobre ela, maior será o entendimento de mundo e visão de conjuntura que o indivíduo terá, já que a verdadeira leitura é “aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando modos de perceber e sentir a vida por parte do leitor” (SILVA, 1995, p.6). Dessa forma, a leitura seria também “um processo dinamizador de produção de sentidos por um grupo de pessoas, enquanto transação ou interação entre leitor e diferentes tipos de texto” (p. 13). Outra característica é que a leitura, assim como a aprendizagem, em geral, expressa “uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes, implica igualmente um comprometimento, acarreta alguns riscos” (MARTINS, 1994, p. 20).

O objetivo da leitura seria essa instrumentalização para ler, não apenas a palavra escrita, mas a própria realidade, pois “aprendemos a ler a realidade em nosso cotidiano social. Desde crianças, identificamos atitudes agressivas, diferenciando-as das receptivas. A convivência social nos ensina a perceber quais lugares devemos frequentar, quais comportamentos devemos adotar ou evitar em situações determinadas” (PRADO, 2006, p. 29), o que demonstra que lemos o mundo desde sempre, construindo ou derrubando valores. Lajolo (2000, p.7) afirma que “lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela”. Ao encontro dessa concepção de Lajolo, Vasselai & Neto (2005, p.2), postulam que

A socialização do indivíduo se faz, para além dos contatos pessoais, também através da leitura, quando ele se defronta com produções significantes provenientes de outros indivíduos, por meio de código

comum da linguagem escrita. No diálogo que então se estabelece, o sujeito obriga-se a descobrir sentidos e tomar posições, o que o abre para o outro.

Portanto, as novas teorias procuram uma concepção de leitura interacionista, conforme a concepção de linguagem determinada por Vygotsky (1998), assim a leitura pode ser conceituada como “atividade de interação por meio do texto, seja ele escrito, oral (aquele utilizado pelo professor durante as aulas, por exemplo), composto por imagens ou como representante de qualquer forma de comunicação” (ASSIS, 2001, p. 22). Ainda nesse sentido, o que há sobre leitura nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) reflete essa concepção, pois

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (PCN – Língua Portuguesa, 1998, p.69 *apud* Souza, 2002, p. 41).

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A leitura envolve, dessa forma, as capacidades intelectuais do leitor, de maneira que ele não seja apenas um agente passivo, mas um ser ativo, dotado da habilidade de inferir e dialogar com os próprios textos sejam eles verbais ou não, uma vez que ela é “um evento de “trans-ação” entre texto e leitor, no qual ambos se modificam na construção de significado” (PACHECO, 1997, p.187). A leitura assume seu caráter social à medida que colabora para o crescimento dessas capacidades do leitor, para que este possa ler tudo o que há a sua volta e tornar-se um agente crítico da sociedade. Para esse tipo de leitura são necessárias algumas estratégias, entendidas aqui como “uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação” (KOCH, 2002, p. 50).

Dessa maneira, alguns autores vêm alertando para o valor das estratégias de leitura como forma de ajudar os estudantes a adquirir o hábito/gosto por esta, como já ficou explícito nos PCNs, quando disserta sobre as estratégias de seleção e sua contribuição para o rompimento com a leitura decodificadora. Kleiman (2001) aponta para dois tipos de estratégias, as cognitivas e as metacognitivas. As estratégias cognitivas são aquelas inconscientes, que fazemos automaticamente, isto é, não nos damos conta de que separamos termos e depois os juntamos para formar as palavras, por

exemplo. Por outro lado, as estratégias metacognitivas são aquelas intencionais, pois quando se tem um objetivo para ler, procuram-se meios de compreender o que o autor afirmou, além disso, deve-se verificar se realmente entendeu, caso contrário, buscar táticas ou outros meios para compreender e construir sentidos para o texto.

Portanto, o leitor proficiente e experiente possui duas características básicas, a fim de tornar a sua capacidade leitora aguçada: um objetivo para ler e a compreensão do que lê. Kleiman (2001) ressalta a importância de ter os objetivos bem definidos para a leitura, visto que ler sem objetivo torna o processo mais difícil, e a segunda característica é impossibilitada de ocorrer, sendo esta totalmente dependente da primeira. Para a autora, é com base nos objetivos que os alunos realizam as escolhas pessoais, já que a leitura é uma atividade subjetiva e também individual. Assim sendo

o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual) (KLEIMAN, 2001, p.51).

Embora a proposta de estratégias de leitura de Kleiman seja apresentada na perspectiva de conhecer os processos cognitivos que a leitura desenvolve, ela está de acordo com uma outra teórica, de grande relevância nos estudos da Linguística Textual e de Língua Portuguesa, a de Ingedore Villaça Koch, a qual também disserta sobre estratégias, mas em um viés da análise do texto, verbal ou não.

Para Koch (2006) há uma interação entre autor-texto-leitor, na medida em que este realiza inferências e antecipações, formulam-se hipóteses, verifica-as ou as desfaz, utilizando para isso, seu conhecimento de mundo (conhecimento enciclopédico), além de ativar seu suporte linguístico (conhecimento linguístico). Assim como Kleiman, Koch aponta para a importância das informações sobre o autor, veículo da informação, o gênero textual, e ainda para a importância de se ater ao título, e à organização e formatação do texto. Neste último ponto, as duas autoras convergem, pois “se o aluno perceber como a estrutura linguística dá suporte ao pensamento e às intenções do autor, ele conseguirá ler criticamente: se ele apenas souber como classificar partes dessa estrutura, a conscientização linguística crítica é impossível” (KLEIMAN, 2001, p.94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que os caminhos sejam diferentes, os autores apresentados, tanto os que se referem exclusivamente à leitura, quanto aqueles que dissertam sobre esta, em conjunto com as estratégias de leitura, encaminham-se para o mesmo ponto, ou seja, romper com a leitura utilitária e decodificadora, a qual não contribui para a formação de um indivíduo crítico e agente social, muito menos concebe a leitura como prática social comprometida, resultante de uma comunidade social e histórica. Esses autores apontam para a leitura como fruição, prática que possibilite prazer e distração para os leitores.

A fruição é uma característica inexorável à leitura, pois por meio dela, os seres humanos distraem-se de suas vidas atribuladas, imergindo em um universo novo, cheio de fantasias e que, todavia, é o reflexo da própria realidade, da sociedade que o produziu. Segundo Kleiman (2005, p.15) “ler é identificar-se com o apaixonado ou com o mítico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário”. A leitura possibilita essa “viagem”, mas não se esquece de seu caráter crítico, de ajudar a desvelar as mazelas sociais e suas conseqüências na vida das pessoas.

De acordo com esse viés, a leitura tem o caráter de ajudar o ser humano a entender-se melhor e identificar-se como sujeito histórico, sem perder de vista a formação integral do homem, e como tal, deve garantir-lhe prazer e distração. Mesmo a leitura por fruição, acarreta uma série de saberes, sem que se formulem objetivos previamente, assim “a leitura por fruição ou lê por ler, gratuitamente é a leitura pela simples satisfação, pelo simples prazer de ler, e nela certamente está incutida uma grande gama de conhecimento” (VASSELAI & NETO, 2005, pp. 3-4). Para tanto, a leitura demanda, além da capacidade do leitor e da qualidade do texto, a interação entre esses dois com as idéias dos autores, e a identificação do leitor com a obra. Assim,

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço e este se justifica e se legitima justamente através da comunhão estabelecida (AZEVEDO, 2004, p.1).

Nesse sentido, o conhecimento dessas concepções que tentam romper com a leitura como mera decodificação, ajuda tanto professores quanto alunos a compreender a leitura e as estratégias que possibilitam a

formação de leitores proficientes, que saibam não apenas ler o código escrito, mas também a realidade que os circunda, estabelecendo e compreendendo as relações sociais, e propondo práticas de mudança, para, dessa forma, romper com paradigmas retrógrados, os quais não contribuem em nada para a sociedade. É evidente que alunos e professores devem possuir uma consciência crítica para saber distinguir e selecionar essas teorias, e a partir delas construir seu próprio conhecimento e suas estratégias de leitura.

Para Azevedo (2004, p.1), deve-se deixar claro que “a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação”, principalmente aos leitores iniciantes, pois quanto mais cedo estes forem expostos à leitura, maior será a chance de adquirirem o hábito, e conseqüentemente o gosto de ler. Portanto, “para a leitura se efetivar, deve preencher uma lacuna em nossa vida, precisa vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo de expansão sensorial, emocional ou racional, de uma vontade de conhecer mais” (MARTINS, 1994, p. 82).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Tânia Bueno do Prado. Novas perspectivas para a leitura na escola. In: ESTRADA, Adrian Alvarez (org.). **Coletânea da III Semana de Pedagogia: a organização escolar e o trabalho pedagógico**. Cascavel: UNIPAR, 2001.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2001.

HOLT, John. **Como fazer para que as crianças odeiem a leitura**. 1967(mimeo.).

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8.ed. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASSIE, Allan. **Rei Artur**. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. 4.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

PACHECO, Suzana Moreira. Leitura através do livro didático. É possível? **Revista Ciências e Letras**. Porto Alegre: Fapa, n. 20, p. 183-190, 1997.

PRADO, Tânia Bueno do. Sedução ou aprisionamento na arte de ler. In: JAWSNICKER, Cláudia; SIMÃO, Kátia (orgs.). **Ensino de jornalismo: reflexões sobre didática, teoria e prática**. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

VASSELAI, Bernadete Fontana; NETTO, Angela Derlise Stübe. O prazer de Ler. **Revista Voz das Letras**. Concórdia-Santa Catarina: Universidade do Contestado, n. 2, I sem. 2005. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2004/revistas/letras/2/3.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2008.

VYGOTSKY, Leon. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

NOTAS

¹ Acadêmica da 4ª série de Letras, da UNIPAR – Cascavel, e da 3ª série de Pedagogia, da UNIOESTE – Cascavel, e-mail: michelejimenez17@hotmail.com.

² Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, e coordenadora do curso de Letras, da UNIPAR – Cascavel, e-mail: tania@unipar.br.

³ “Passo de ganso é o movimento sincronizado executado por pelotões de guarda real inglesa e por alguns outros exércitos. Todos os soldados juntos, à moda de robôs mecanizados – pois que bem adestrados e cronometrados nos seus movimentos -, marcham pelas ruas nas datas comemorativas, arrancam aplausos da população e, ao mesmo tempo, o êxtase da aristocracia” (SILVA, 1995, p.11).

⁴ MASSIE, Allan. **Rei Artur**. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. 4.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE ESCRITA GÓTICA E LATINA

Miria Gundt (G – Letras/UNIOESTE)
Vanice Claudia Rohenkohl (G – Letras/UNIOESTE)
Ciro Damke (Orientador – UNIOESTE)

RESUMO: Tomando como ponto de partida o projeto *Compilação da coletânea de músicas populares alemãs: “Como se canta em alemão no sul do Brasil”*, que será formada com um repertório de músicas alemãs ainda muito cantadas na região sul do Brasil, achou-se conveniente analisar e comparar a escrita gótica com a escrita latina, verificando as diferenças e semelhanças entre as mesmas. Faremos a tradução e apontamentos que se pôde observar nas duas versões. Para isso foi selecionada a música *Schöne Jugendzeit*, que fará parte da coletânea citada.

PALAVRAS-CHAVE: Música, escrita gótica, escrita latina.

INTRODUÇÃO:

As músicas populares fazem parte do dia-a-dia do ser humano que através delas expressa o seu gosto e sua cultura, ou seja, nós somos produtos de uma herança cultural (Laraia, 2006, p.68) e é possível dizer que a cultura é internalizada no sujeito, e muitas vezes ele nem se da conta disso e assim, passa a ser reproduzida por ele. Partimos do princípio, com base na sociolinguística, que a língua/linguagem, assim como a cultura, os usos e costumes, fazem parte da identidade do próprio ser humano, logo “(...) não é possível falar em construção do sujeito sem se falar da identidade étnica, do aspecto cultural e, portanto também da própria identidade linguística” (Damke, 1998, p. 22). Assim, analisar músicas populares alemãs é uma forma de tentar entender melhor o aspecto multi-étnico do “*nosso grande mosaico nacional*”, conforme afirma Napolitano (2005, p. 07).

Definir a música não é uma tarefa fácil, pois ela abarca vários significados. Sabemos, porém, que a música eleva os sentimentos mais profundos do ser humano, através dela expressamos nossos gostos e a nossa cultura.

Da diversidade de interpretações e também das diferentes funções para as quais a música pode ser utilizada se conclui que a música não pode ter uma só definição precisa, mas sabemos que no caso das músicas alemãs por nós analisadas e pesquisadas, têm para os seus “usuários” um

significado muito grande no que diz respeito a cultura. A música popular alemã traz em si uma marca muito forte dos antepassados, do seu modo de viver e interpretar a vida.

Hoje para os descendentes alemães, muitas vezes, a música popular alemã adquire outros significados, com aspectos históricos, aspectos emocionais, saudades da pátria que muitos nem conhecem pessoalmente, mas que envolvem aquilo que ele conhece da sua cultura, por isso podemos dizer que a música é reinterpretada de várias formas.

As práticas musicais não podem ser dissociadas do contexto cultural. Cada cultura possui seus próprios tipos de música diferentes em seus estilos, abordagens e concepções, através dos quais expressam um estilo de vida, padrões de comportamento, ideologias e de uma forma acentuada fazem um elo com o passado. O fato dos descendentes de alemães ainda cantarem as músicas populares alemãs depois de quase dois séculos de aculturação, mostra que estas têm grande significado para eles, fazendo parte de sua própria identidade, o que vem de encontro ao que diz Certeau (2001, p. 09) “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas tenham significado para aquele que a realiza”.

Nas músicas populares alemãs é interessante observar o uso da escrita gótica como marca de uma época da Alemanha, onde a mesma foi usada em larga escala. Segundo pesquisas, ela teria surgido entre as tribos germânicas: visogodos e ostrogodos, que habitavam as regiões do Danúbio. O termo “gótico” vem do latim “gotticu” e em princípio é um adjetivo que se refere ao que é proveniente, relativo, criado ou usado pelos godos, povo germânico originário das regiões meridionais da Escandinávia. Segundo a história, sabe-se muito pouco sobre esse povo, pois não se teria um registro escrito por eles, e o que chegou até nós teria sido por intermédio do Bispo ariano Vulfila que teria registrado seus costumes e sua língua enquanto lhes ensinava a Bíblia. À Vulfila, também é, geralmente, atribuída a tradução da Bíblia para o gótico.

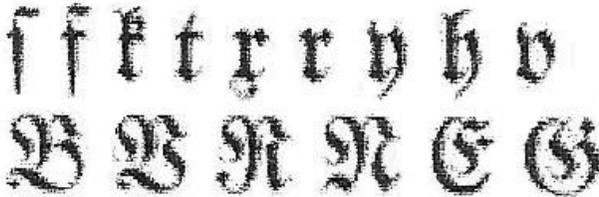
Os caracteres góticos passaram por diversas transformações em seu modo de escrita com a digitalização e o desenvolvimento de novas formas e isso podemos facilmente verificar em nossa época, na qual o seu uso vem-se renovando fortemente. Podemos ver o seu uso em peças de vestuário, em estabelecimentos comerciais, o que na região oeste e principalmente em Marechal Cândido Rondon, não é algo tão novo assim pelo fato de ser uma cidade ocupada por descendentes alemães, mas em outras localidades isso não era tão comum.

A escrita gótica durante muito tempo estava associada à elite por ela ser uma escrita bastante rebuscada e que exigia certa habilidade e tempo

para ser escrita devido aos seus vários enfeites. Na Idade Média o trabalho de cópia de manuscritos era realizado nos mosteiros, onde os monges eram os encarregados de fazê-lo. A sua forma rebuscada e elegante era sinal de distinção, prova de uma formação aprimorada. Hoje o objetivo de utilizar essa escrita é basicamente o impacto visual que ela proporciona.

Algumas letras da escrita gótica são praticamente ilegíveis aos olhos de um leigo, porque muitas letras são idênticas, o que dificulta a leitura. Hoje poucos dominam a leitura dessa escrita, por isso sentiu-se a necessidade de transcrever essas músicas para que elas possam ser entendidas e lidas principalmente pelos mais jovens, evitando assim, que elas sejam esquecidas ou até abandonadas. No caso das músicas alemãs que farão parte do repertório, escolhemos uma para fazermos alguns apontamentos que consideramos interessantes como as diferenças e semelhanças na escrita gótica e latina. Com base na figura abaixo podemos verificar essa semelhança entre as letras na escrita gótica:

FIGURA 1:



Langes s, f, k, t, x, r, y, h, v,
B, V, R, N, E, G.

Na música *Schöne Jugendzeit*, aparecem letras como o “f” e o “s” nas palavras “frohén”(frohén), e “fite”(sie), onde o “s” pode ser confundido com o “f”, vale lembrar também que o “s” recebe dois tipos de grafia na caixa baixa, como nas palavras “das” e “es”. Nas palavras “die” (die) e “bei” (bei) o “d” e o “b” também são facilmente confundidos. As letras “m” e “w” também são muito semelhantes na escrita gótica, por exemplo, nas palavras “Blummen” e “welken” na escrita gótica o “w” se assemelha ao “m” e nesse, caso ler-se-ia “melken” (ordenhar) em lugar de “welken” (murchar), faria com que não houvesse sentido.

Poderíamos citar aqui outros exemplos ainda como a letra “A”, que

na caixa alta no gótico se escreve “U”, assim podemos perceber que se assemelha muito mais à letra “U”. A grafia das letras “R” e “K”, “Ꝛ” e “ꝛ” respectivamente, também é semelhante (ver a figura 1 acima). Podemos perceber, então, que a leitura de uma música com escrita gótica exige um conhecimento bastante aprofundado e algumas horas de dedicação. Aliada a essa dificuldade, somam-se ainda a má qualidade e a má conservação de muitas cópias, o que dificulta ainda mais a leitura e compreensão de muitas letras de músicas.

Hoje as pessoas têm dificuldade em ler esse tipo de escrita, antigamente essas músicas eram decoradas e não se dava muita atenção para a escrita. A grafia de muitas letras na escrita gótica é idêntica à grafia latina, logo não são todas que trazem dificuldade de compreensão.

A música “*Schöne Jugendzeit*” faz parte de uma coleta feita com pessoas da chamada Terceira Idade, pertencentes a Clubes de Idosos de vários municípios da região oeste do Paraná, onde as músicas ainda são cantadas. Foram relacionadas várias versões dessa mesma música, bem como de outras que fazem parte do projeto citado. Grande parte dessas músicas está em escrita latina, mas algumas estão em escrita gótica, por isso da necessidade de transcrição.

A música citada tem como tema a saudade dos tempos alegres da juventude que não irão voltar mais, o que é muito frisado no coro da música. Na segunda estrofe se compara a vida com as flores que florescem (juventude), mas murcham (velhice), mostrando a efemeridade da vida. Hoje essa música se relaciona mais a saudade da juventude em relação à idade, já para os primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil, essa música estava muito mais relacionada à um espaço geográfico, de saudades da juventude na terra distante, na pátria que eles deixaram, no caso a Alemanha. Com relação às pessoas com as quais foram coletadas as músicas, foi possível notar que estas fazem parte de sua própria maneira de viver, sendo assim, um movimento de resistência como forma de preservar memórias, fazendo parte da identidade de brasileiros descendentes de alemães, por isso da importância de se resgatar e disponibilizar essas músicas para que essa ponte com o passado continue. Essa também é uma forma de se conhecer melhor o aspecto multifacetado da própria cultura brasileira.

Com base na coleta realizada, foram selecionadas as músicas mais conhecidas e cantadas na região e dentre elas uma das versões da música “*Schöne Jugendzeit*”, em escrita gótica, que está relacionada a seguir.

Schöne Jugendzeit

Mäßig bewegt Rheinische Volksweise*

mf



1. } Schön ist die Zu - gend bei fro : hen
So hört ich oft — schon von al : ten

2. } Es blü - hen Ro : sen, es blü - hen
und auch wir Men : schen der - einst ver :

mf




1. } Zei - ten, schön ist die Zu - gend, sie kommt nicht mehr. }
Leu - ten, und seht, von de - nen weiß ich es her. }

2. } Mel - ken, ach, all die Blu - men, sie wel - ken ab, }
wel - ken, und dar - nach sin - ken wir in das Grab. }



Etwas schneller ⁵



1.-2. Drum sag ich's noch ein - mal: Schön ist die Jugend - zeit,



ff *mf* *mf* (10) *mf*

1.-2. schön ist die Zu-gend, sie kommt nicht mehr; sie kommt, sie

1.-2. kommt nicht mehr, kehrt nie-mals wie-der her,

ff *breit* *mf* (15) *mf*

1.-2. schön ist die Zu-gend, sie kommt nicht mehr.

Vollstied



Schöne Jugendzeit

1. Schön ist die Jugend bei frohen Zeiten,
schön ist Jugend sie kommt nicht mehr.
So hört ich oft schon von alten Leuten,
und seht, von denen weiß ich es her.

Drum sag ich's noch einmal: schön ist die Jugendzeit,
schön ist die Jugend, sie kommt nicht mehr,
sie kommt, sie kommt nicht mehr,
Kehrt niemals wieder her,
schön ist die Jugend, sie kommt nicht mehr.

2. Es blühen Rosen, es blühen Nelken,
ach, all die Blumen, sie welken ab,
und auch wir Menschen dereinst verwelken,
und darnach sinken wir in das Grab.

Tradução:

Bela é a juventude

1. Bela é a juventude em alegres tempos,
Bela é a juventude, que não volta mais.
Assim já ouvi várias vezes dos mais idosos,
E vejam, e por meio deles eu o sei.

Por isso digo mais uma vez, bela é a juventude,
Bela é a juventude, ela não volta mais,
Ela não volta, ela não volta mais,
Não regressa nunca mais,
Bela é a juventude, ela não volta mais.

2. Florescem rosas, florescem cravos,
Mas, todas as flores murcham,
E, nós os seres humanos, também murcharemos,
E após isso, desceremos ao túmulo.

CONCLUSÃO

O nosso país é formado por uma gama muito grande de etnias, por isso podemos chamá-lo de multicultural, ou seja, há uma mistura de várias

culturas, por isso da importância de se resgatar os textos/músicas, para assim incentivar a prática do canto em alemão por fazer parte da própria identidade de descendentes alemães, bem como de cidadãos brasileiros, e porque não dizer do próprio ser humano, pois: "... não é possível falar em construção do sujeito ou da identidade do indivíduo, sem se falar também da identidade étnica, do aspecto cultural e, portanto também da própria identidade lingüística." (Damke: 1998, p. 22).

Como já dissemos, a língua, a cultura, e neste caso, a música, fazem parte da própria constituição do ser humano. Com relação às pessoas com as quais foram coletadas as músicas, foi possível notar que estas fazem parte de sua própria maneira de viver, fazendo parte de um movimento de resistência, como preservador de memórias. Portanto, fazendo parte da identidade de brasileiros descendentes de alemães, por isso da importância de se resgatar e disponibilizar essas músicas para que esse elo com o passado continue também a ser uma maneira de se conhecer melhor o aspecto multifacetado da própria cultura brasileira.

Sabendo-se que este tipo de música, após quase duzentos anos desde a vinda dos primeiros imigrantes, ainda é bastante apreciado e cantado na região oeste do Paraná, achou-se interessante disponibilizar à sociedade uma coletânea mais uniforme e em melhor estado, com as músicas com escrita gótica já transcritas para a latina. Estas músicas serão deixadas à disposição de Clubes de Idosos da Terceira Idade, conjuntos de músicas, famílias, escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Escrita Gótica. Wikipédia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita_g%C3%B3tica. Acesso em: 04/05/2008.

DAMASCENO, Carla. *Os registros dos godos: O advento da literatura nórdica*. Revista Carcasse. Set/2006. Disponível em: [http://www.carcasse.com/revista/pesadelar/os_registros_dos_godos/index .php](http://www.carcasse.com/revista/pesadelar/os_registros_dos_godos/index.php). Acesso em: 04/04/2008.

http://www.carcasse.com/revista/pesadelar/caligrafia_medieval/index.php. Acesso 16/05/2008.

DAMKE, Ciro. Variação Lingüística e a construção do sujeito. In: *Revista da JELL – Jornada de Estudos Lingüísticos e Literários*. Curso de Letras-Português, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Marechal Cândido Rondon, PR: Escala: 1998.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 19. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VERBO – *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*. Lisboa: s. d.,v. 9, p. 819-820, Editorial Verbhttp://www.spectrumgothic.com.br/gothic.htm.

NAPOLITANO, Marcos. *História&Música: história cultural da música popular*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

**DE ALEXANDRE DUMAS FILHO A JOSÉ DE ALENCAR:
a relação entre *Lucíola* e a *Dama das Camélias***

Mirielly Ferraça (G-UNIOESTE)

Clarice B. S. Neukirchen (Orientadora – UNIOESTE)

RESUMO: A partir das teorias bakhtinianas relacionadas à *Estética da Criação Verbal* (2003) e ao modo como os discursos interagem entre si, sendo influenciados e influenciadores, passou-se a ter uma visão mais clara e completa do diálogo que ocorre entre obras literárias, sobre o intertexto que se estabelece e uns pontos da construção de sentidos de trabalhos diversos. Sob a perspectiva da inter-relação entre obras literárias, este trabalho se propõe a analisar em quais pontos e com qual intensidade a obra *Lucíola* (1862), de José de Alencar, dialoga com o romance de Alexandre Dumas, intitulado *A dama das camélias* (1848), e como o intertexto estabelecido trabalha e mobiliza recursos literários como o dialogismo e polifonia para a elaboração do romance de Alencar como obra de arte.

PALAVRAS-CHAVE: Dama das Camélias, Lucíola, intertexto

Partindo da leitura analítica de *A Dama das Camélias*, romance francês publicado em 1848 por Alexandre Dumas Filho, e da obra do romantismo brasileiro *Lucíola*, escrita em 1862 por José de Alencar, é possível tecer algumas relações de singularidade entre elas, que expressam o poder do intertexto na constituição de uma obra literária. O intuito é demonstrar em quais pontos as obras dialogam, evidenciando a influência da narrativa de Alexandre Dumas em *Lucíola* e, sucessivamente, a intertextualidade estabelecida entre elas.

A princípio faz-se importante estabelecer uma ressalva neste artigo. Na obra *A Dama das Camélias* fica claro a intertextualidade com a obra de Prévost, *Manon Lescaut*, sendo esta citada em toda a narrativa. O recurso utilizado por Alexandre Dumas vai ao encontro dos propósitos de Alencar: partir de uma história ficcional, criada pelas mãos do escritor, e em contraponto, enfatizar problemas reais da sociedade, como a prostituição, o papel da cortesã na sociedade e seus envolvimento amorosos com a alta burguesia. Neste trabalho as considerações intertextuais serão tecidas somente entre os romances de Alexandre Dumas e José de Alencar, desconsiderando demais pontes com outros romances, por estas não se colocarem como pertinentes no momento.

Faz-se mister acrescentar que essa referida intertextualidade deve-se não só ao fato de as duas obras retratarem basicamente o mesmo tema, a

regeneração da cortesã, mas sim a toda uma gama de significações implícitas que acabamos associando, na maioria das vezes, involuntariamente. Dessa forma, vários outros textos já conhecidos pelo leitor podem contribuir para esse processo de reconhecimento, como afirma Laurent Jenny no texto *A estratégia da forma*: “(...) a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operando por um texto centralizador, que detém o comando do sentido”. (JENNY, 1986, p.14). Esse “texto centralizador” do qual a autora comenta, seria, no caso, a influência de *A Dama das Camélias* em *Lucíola*, sendo o texto centralizador da intertextualidade.

A alusão em *Lucíola* ao livro *A Dama das Camélias* como sendo o livro favorito da personagem principal, Lúcia, só é considerado como critério de intertextualidade porque a obra de Alexandre Dumas Filho retrata a mesma temática e exerce uma relação de sentido entre os dois textos, porém somente a citação de um nome não pode ser tomado como intertextualidade, pois para designar tal fenômeno é necessário que essa alusão opere trajando uma relação de sentido e trabalhando para o funcionamento da obra de arte.

De facto, só se apreende o sentido e a estrutura duma obra literária se a relacionarmos com os seus arquétipos – por sua vez abstraídos de longas séries de textos, de que constituem, por assim dizer, a constante. Esses arquétipos, provenientes de outros tantos ‘gestos literários’, codificam as formas de uso dessa ‘linguagem secundária’ (Lotman) que é a literatura. (JENNY, 1979, p.5)

É nessa relação, entre uma obra e seu arquétipo, como comenta Laurent Jenny, que a análise desse artigo amparar-se-á. O sentido da simbologia da representação dos personagens ao serem associados a outros, de outra obra, pode esclarecer comportamentos e ações que influenciam, em um sentido mais amplo, para uma compreensão mais aprofundada de ambas as obras.

A questão da intertextualidade pode ser confundida com a mera cópia, no sentido mais depreciativo da palavra. *Lucíola*, ao ser comparada a outros romances que evidenciavam a mesma temática (o amor enquanto sentimento puro vedado às devastas cortesãs e ao mesmo tempo a tentativa de regeneração da mulher perdida), recebeu várias críticas negativas que designavam Alencar como um mero reproduzidor de obras como *A Dama das Camélias*. Os fragmentos abaixo exemplificam o tom mordaz utilizado pelos críticos:

... *Luciola* não é senão a *Dame aux camélias* adaptada ao uso do *demi-monde* fluminense; cada novo romance que faz sensação na Europa tem uma edição brasileira dada pelo Sr. J. de Alencar, que ainda nos fala da originalidade e do “sabor nativo” dos seus livros.

A regeneração da mulher é uma dessas velhas questões que, não sendo encaradas por um lado novo, não interessam mais a ninguém. O Sr. J. de Alencar renovou o debate? Não. (NABUCO, 1875)

... É preciso, no entanto, reconhecer-lhe a falta de originalidade. *Luciola* repete quase servilmente o tema de *A Dama das Camélias*, porque o autor se achava muito mais perto de Dumas Filho e Feuillet do que Balzac. (BRITO BROCA, 1956)

Contudo, o intuito de Alencar era estabelecer, de uma maneira direta, pontes com obras consagradas européias, aproveitando os modelos importados, como, por exemplo, a imagem da cortesã francesa caracterizada pela personagem Margarida na obra de Alexandre Dumas Filho. Tanto que o diálogo entre os dois romances é evidenciado de maneira explícita, como já citado anteriormente, no momento em que a personagem Lúcia cita *A Dama das Camélias* como seu romance predileto e em uma fala entre Paulo e Lúcia: “– Está bem: deixemos em paz *A Dama das Camélias*. Nem tu és Margarida, nem eu sou Armando” (p. 96). Além disso, este elo desenvolve uma reflexão acerca da Literatura nacional e a estrangeira, nacionalizando a temática da prostituição, até então pouco abordada por nossos escritores. O critério proposto por José de Alencar é justamente esse: o de combinar aspectos da Literatura ocidental à nossa, de modo a contribuir para o desenvolvimento da Literatura, e sucessivamente, da cultura brasileira, e não realizar uma mera cópia como anuncia Nabuco e Brito Broca. Além disso, a individualidade de cada autor vai ser expressa por seu estilo, e pelo seu enunciado. Bakhtin comenta a respeito da estilística da língua como uma descrição autônoma:

“- o *autor* da obra – manifesta sua individualidade, sua visão de mundo, em cada um dos elementos estilísticos do designio que presidia à sua obra. Esse cunho de individualidade aposto à obra é justamente o que cria as fronteiras internas específicas que, no processo da comunicação verbal, a distinguem das outras obras com as quais se relaciona dentro de uma dada esfera cultural – as obras dos antecessores, nas quais o autor se apóia, as obras de igual tendência, as obras de tendência oposta, com as quais o autor luta, etc”. (BAKHTIN, 1997)

Um fator que também influenciou a produção de *Luciola* foi a censura da peça teatral *As Asas de um Anjo*, do próprio Alencar. A peça também retrata a figura da prostituta regenerada, discussão esta que já

estava sendo realizada nos palcos dos teatros nacionais, a partir de roteiros estrangeiros. Assim, em 1862, *Lucíola* nascia para contrapor a censura, discutir o tema da prostituição no país, calcando-se em resquícios reais da sociedade burguesa, buscando chocar, mas não escandalizar a moralidade pública, e, como já comentando, estabelecer o diálogo entre a Literatura estrangeira e a nacional.

Haja vista que tanto a intenção de Dumas Filho como a de Alencar era exteriorizar um caráter verídico da obra, mimetizando aspectos da sociedade, os dois autores utilizaram certos recursos que contribuísem para a estabelecimento da verossimilhança, um dos fatores fundamentais para a construção do discurso literário. Neste processo, percebe-se que é como se existisse em *A Dama das Camélias* e *Lucíola* um registro de confissão, evidenciado pelo modo como o narrador se porta, utilizando a primeira pessoa. A utilização do gênero carta no decorrer da obra de Dumas Filho e em toda a composição estrutural de *Lucíola* garantem esse tom verossímil às obras, já que a carta é tida como uma produção de âmbito social bastante difundida, principalmente na época da produção das mesmas. A moldura da verossimilhança é formada também a partir do envolvimento emocional do leitor para com o personagem, buscando compreender seu sofrimento por meio do correlato linear dos narradores; tal aproximação que o leitor é motivado a sentir provém também do uso da primeira pessoa.

No romance de Alexandre Dumas Filho há uma relação de extrema cumplicidade entre o narrador-ouvinte-escrevente e o próprio personagem Armando. A narrativa se constitui por meio das lembranças do personagem principal, narradas e algumas até mesmo vivenciadas por seu amigo narrador. Encontramos em *A Dama das Camélias* dois narradores companheiros: o narrador-personagem e o narrador-escrevente. O tom de veracidade vem a partir do depoimento demonstrado pelo narrador que descreve os sofrimentos do jovem amigo Armando Duval e sua amada cortesã Margarida Gautier. Ao confessar suas fragilidades e dificuldades o personagem envolve tanto o leitor na narrativa que o mesmo acaba acreditando que tudo aquilo é real e, mais do que isso, acaba considerando-se um amigo receptor de Armando, como se houvesse um trio de cúmplices: o leitor, o narrador e o personagem.

Além desses dois narradores, narrador-personagem e narrador-escrevente, a narrativa apresenta mais dois narradores em seu decorrer. A personagem principal Margarida e sua amiga Julia exercem esse papel de narradoras a partir do momento em que elas escrevem cartas e também quando Margarida relata em seu diário momentos da narrativa, obviamente escritas em primeira pessoa. Ao acrescentar informações preciosas para o desenrolar da narrativa, elas acabam assumindo o papel do narrador, que

fica em segundo plano. Pode-se afirmar, diante dessa análise, que há em *A Dama das Camélias* a combinação de quatro narradores distintos, influenciando na estrutura do enredo, na compreensão da obra, e contribuindo para a construção da veracidade.

Continuo a insistir que Dumas Filho traz ao romance a sensação de verdade, fica evidente esta característica de tentar fazer a obra parecer um relato, um retrato real de vidas reais. Depois de todo o desenrolar da narrativa, ao final o narrador-ouvinte-escrevente diz o seguinte: “Voltei a Paris onde escrevi esta história, tal qual me foi relatada. Ela não apresenta senão um mérito, que lhe será provavelmente contestado: o de ser verídica”. (p.262) Todo esse cuidado que o autor teve ao costurar fio a fio a história, faz com que sua narrativa se aproxime da realidade.

Em *Luciola* o narrador é o personagem protagonista Paulo, que narra o enredo anos depois da história ter ocorrido. A estrutura da narrativa é segmentada em cartas que Paulo envia a uma senhora que não conhece, apenas reconhecida pelas iniciais G.M, relatando parte de sua vida na tentativa de explicar sua atitude tolerante frente à prostituição. Assim como em *A Dama das Camélias* há em *Luciola* um teor de confissão, desencadeando uma cumplicidade entre o destinatário, a senhora G.M, e o narrador Paulo. A diferença principal entre o ouvinte da obra de Dumas Filho e o de *Luciola* está na forma como eles contribuem para a história. Em *A Dama das Camélias* o narrador assume o papel de amigo de Armando, ouvindo e agindo em determinados trechos, já a senhora de cabelos brancos G.M não envolve-se diretamente com Paulo, ambos nem ao menos conheciam-se. Há um maior distanciamento do receptor, pois ela não testemunhou o enlace amoroso, o sofrimento do casal nem tão pouco participa da produção do texto. Existe também a diferença de sexo e de idade entre G.M e Paulo, essa diferença faz com que a ouvinte se aproxime muito mais do contexto dos leitores.

A senhora G.M aparece na história como uma personagem-leitora e não como narrador-ouvinte-escrevente de *A Dama das Camélias*. Não que Alencar tenha excluído propriamente esse papel do narrador-escrevente, mas apresenta uma elaboração mais trabalhada de narrador.

Assim como no romance de Dumas Filho há características que aproximam a obra da realidade, em José de Alencar também são encontrados estes recursos mantenedores da verossimilhança. Além do uso da carta, já comentado, esse personagem-escrevente expresso pela senhora G.M traz consigo o processo de reconhecimento da realidade. No início do livro G.M escreve uma nota a Paulo: “Ao autor / Reuni as suas cartas e fiz um livro. Eis o destino que lhes dou; quanto ao título, não me foi difícil achar. O nome da moça, cujo perfil o senhor desenhou com tanto esmero,

lembrou-me o nome de um inseto”.(p.13). Com esse recurso, o livro recebe, antes mesmo do leitor iniciar sua leitura, características próprias da realidade fazendo com que a leitura flua de modo a caracterizar a obra como verídica. Não que ela se constituirá como real, Alencar e Dumas Filho não tentam “enganar” o leitor, mas trazer a sensação de que tudo aquilo aconteceu evidenciando nas entrelinhas como é a sociedade: são características da verossimilhança que permitem aos leitores uma maior interação e recepção da obra.

A personagem principal de *A Dama das Camélias*, Margarida, quase não apresenta conflito (os momentos em que há tensão são provocados pelo ciúme de Armando), ela assume desde o primeiro momento sua condição de cortesã. Diferente de Lúcia, Margarida até determinado momento é prostituta, depois deixa de sê-lo para dedicar-se ao amor que sente por Armando e em nome desse amor retorna a condição de cortesã. Já Lúcia apresenta uma maior complexidade em suas ações, muda bruscamente de comportamento, como na festa na casa de Sá em que a cortesã deixa Paulo encabulado. E ao fim da narrativa a transformação de Lúcia em Maria da Glória faz mudar sua condição social, seus hábitos, em um processo de punição e retorno a uma condição pueril; é a redenção por meio do amor que o Romantismo apregoava.

Há diferenças também entre os protagonistas. Armando apresenta um comportamento simples, conhece Margarida e dedica-lhe um amor puro e juvenil. Seu papel se define pelo amor que sente pela cortesã, demonstrando-o quer por palavras quer por ações, sendo às vezes desencadeadas por ciúmes - suas ações se desenrolam de modo linear. Já Paulo exterioriza no decorrer da narrativa uma gama de sensações e sentimentos: repulsa, amor, ódio, prazer, carinho, ciúmes. Essas sensações vêm e vão no decorrer da narrativa, caracterizando Paulo como um personagem mais denso, mais complexo.

Um dos pontos em que as obras dialogam é o primeiro encontro entre os personagens e suas respectivas cortesãs, e a impressão que ambos fazem delas. Em *A Dama das Camélias*, quando Margarida desce da caleça (um tipo de carruagem) vestida de branco e entra na loja, Armando fica nesse momento encantado com tamanha beleza e delicadeza – “branca mulher tão majestosamente bela” (p.65) –, na seqüência um dos empregados da loja revela a Armando o nome da bela jovem, mas nada falam sobre sua condição. Acreditando tratar-se de uma donzela, ao revê-la na “Ópera Cômica” a imagem da pureza é destruída. Seu amigo Ernesto diz que Margarida “é simplesmente uma cortesã” (p.68). Já em *Luciola*, Paulo a vê pela primeira vez na rua das Mangueiras, onde apanha o leque que Lúcia derruba. Convidado por Sá a ir a festa da Glória, Paulo a reencontra, sem

saber que era a mesma mulher de outrora, encantado ao ver sua beleza, pensa e admira-a: “Reslumbrava na sua muda contemplação doce melancólica e não sei que lábios de tão ingênua castidade, que o meu olhar repousou calmo e sereno na mimosa aparição”. Entretanto a idéia da moça enquanto pura é desconstruída por Sá no seguinte diálogo: “- Quem é esta senhora? Perguntei a Sá (...) – Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita. Queres conhecê-la?” (p.17). Não foi preciso uma afirmação explícita para que Paulo compreendesse que Lúcia era uma cortesã. Antes de Sá dizer que Lúcia não era uma senhora, poderia subentender ao vê-la sozinha na festa que não se tratava de uma senhora, pois não era bem visto as mulheres, nessa época, saírem a festas sozinhas, desacompanhadas por um pai, irmão, noivo ou marido. Percebe-se que nas duas situações tanto Armando como Paulo apaixonaram-se a primeira vista, e atribuíram a esse amor todas as expectativas românticas, confrontando-se com a realidade *a posteriori*. Esse fato evidencia a ingenuidade e a inexperiência amorosa de ambos, e, além disso, fica claro que esse amor nasce a partir de um equívoco.

Armando e Paulo, ao evidenciarem suas expectativas romanescas, demonstram que seus personagens estão mergulhados na valorização do sentimentalismo e na expressão do “eu”. Por serem os “narradores” (Armando não é propriamente o narrador de *A Dama das Camélias*, mas é a partir de seus relatos que a história se constitui) eles expressam no enredo o *sentimento dos descontentes* (BOSI, 2006), após amarem, resta-lhes a solidão em decorrência da morte de suas amadas, como comenta Alfredo Bosi “O homem romântico reinventa o herói, que assume dimensões titânicas sendo afinal reduzido a cantor da própria solidão”. (BOSI, 2006). Os protagonistas demonstram uma visão idealizada do amor e da figura feminina, em um primeiro momento, como sendo a representação da pureza, ingênua e casta, desenhando a imagem de um anjo, contrapondo-se depois com a realidade das cortesãs. Esse sentimentalismo ao extremo faz com que Armando e Paulo se voltem contra os preceitos familiares e burgueses entregando-se a um amor efusivo. Após o envolvimento de ambos os casais, as cortesãs decidem se redimir, retornando aos hábitos pueris do passado, deixando de lado vestes e jóias, dinheiro e amantes.

A busca no saudosismo da infância, caracterizada por Lúcia e Margarida (mais pela primeira), evidencia a tentativa de recuperar a dignidade perdida e esquecer uma época de devassidão, libertinagem e luxúria. Enfim, apagar da memória o mercado do prazer. Ao entregarem-se aos seus amados, as cortesãs se permitem sentir desejos vetados as cortesãs, amar sem ser um mero objeto sexual e ainda viver com um homem e não curvar-se a dominação e a pose, comuns na época.

Além de a pureza estar ligada à infância das protagonistas e em um

segundo momento à tentativa de regressar a ela, a imagem enquanto expressão angelical é representada por outras duas personagens: a irmã de Armando e a irmã de Lúcia. A jovem Duval, irmã de Armando, é descrita na narrativa como a donzela, noiva que se casará em breve, mas o enlace de Armando e Margarida pode trazer conseqüências à felicidade da jovem, pois a má reputação da cortesã pode recair no sobrenome da família, impedindo-a de casar. É esse o apelo que o Sr. Duval, pai de Armando, faz a Margarida, pedindo não só pelo nome da família e por Armando, mas também pela felicidade da filha. Em *Luciola* a sua irmã Ana vem contrapor a idéia da mulher sagrada à profana, caracterizando a inocência e a pureza. Lúcia vê na irmã sua infância perdida e a imagem que gostaria de ter. Em determinados momentos da obra tanto Margarida como Lúcia retratam um semblante puro, uma expressão virginal, lembrando uma feição infantil; além disso, as duas cortesãs mostram durante o dia comportamentos recatados. São feições que não podem ser retratadas o tempo todo, pela condição “corrompida” que possuem, exteriorizando um caráter individual em relação as outras cortesãs.

A morte de Margarida e Lúcia possui pontos que interagem, por se tratar de uma forma de punição e, segundos valores burgueses, uma cortesã jamais poderia amar puramente ou regenerar-se por completo. Margarida só conhece o amor ao mesmo tempo em que prevê a sua própria morte. Adoecendo de Tuberculose, na narrativa é descrita a sua vida desregrada, dando um tom dramático à história, mostrando os últimos momentos de amor e também os últimos sofrimentos. De maneira descontínua, Margarida relembra a infância no campo, sua chegada a Paris e a transformação em cortesã; essas lembranças evidenciam mais do que um momento de nostalgia, mas sim a amargura de ver a vulnerabilidade do tempo e saber que a morte se aproxima.

Como se fosse uma forma de punir-se, Margarida prefere continuar doente e morrer aos poucos do que buscar a cura, como ela mesma cita: “– Se eu me tratasse, morreria. O que me mantém é a vida febril que levo. Afinal, tratar-se é bom para as mulheres que têm família e amigos”. (p.95). Na condição de pecadora, Margarida não se acha digna de poder curar-se, como se a doença fosse o pagamento por seus delitos e imoralidades, uma forma de resgatar os mesmos. Na fala da personagem, descrita acima, evidencia-se que a saúde é um bem pertencente ao universo familiar, concebendo esse mesmo universo como inatingível; ela prefere, devido a todas essas concepções morais pré-instituídas, permanecer doente.

Em *Luciola* a personagem passa a ser somente amiga de Paulo. O amor que outrora era romântico (no sentido do homem e mulher), transforma-se em fraternal. Seu passado vem à tona por sua própria voz:

Lúcia descreve e justifica seus atos, como se estivesse em busca do perdão. Ela deixa sua vida de luxo, vende seus bens e compra uma casa simples para morar com sua irmã Ana. É no cotidiano pacato que a morte da protagonista dá os primeiros sinais, grávida de Paulo, ela rejeita esse filho. Antes mesmo de saber que estava grávida, Lúcia já anuncia que não poderia ter esse bebê: “– Oh! Um filho, se Deus mo desse seria o perdão da minha culpa! Mas sinto que ele não poderia viver no meu seio! Eu o mataria, eu, depois de o ter concebido!” (p.119). E assim paulatinamente a morte toma conta de seu corpo. Seu filho morre antes mesmo de nascer, e negando que o médico retire o feto, Lúcia decide fazer de seu corpo o jazido de seu filho. E como se concretizasse um ritual matrimonial, Lúcia confessa seu amor e entrega sua alma a Paulo, pede-lhe que cuide de Ana e também um último beijo, como se ele fosse sua purificação, ela diz: “– Tu me purificaste unindo-me com teus lábios. Tu me santificaste com o teu primeiro olhar” (p.140). Sendo assim, a morte representa uma forma de punir os atos devassos da personagem, uma prostituta não poderia nunca amar, casar-se e pôr no mundo um filho fruto do pecado. Pois a ordem social não reconhece possibilidade de arrependimento, uma vez cortesã, sempre cortesã.

As duas obras permitem que se entre no universo das cortesãs de modo a conhecer sua intimidade e fragilidades. José de Alencar não se atém *A Dama das Camélias* por uma simples imitação, mas sim traz a possibilidade de dialogar com a literatura estrangeira, e a partir dela desenvolver uma reflexão em torno da realidade brasileira. Utilizando o romance de Dumas Filho como espelho, em *Lucíola* tenta-se construir, a partir da imagem da cortesã parisiense, uma imagem nacional, enfrentando com mais ardor as críticas de uma sociedade preconceituosa, presa à concepções e valores que podam a liberdade individual do ser humano enquanto ser dotado de emoções, e que não concebe “amores de primavera parisiense”, sendo, por esses fatores, obrigada a morrer calada. Diferenciando-se de *A Dama das Camélias*, Alencar dá a *Lucíola* uma composição mais complexa, constituindo traços mais expressivos tanto em Lúcia como em Paulo. É a partir de uma personagem mais conflitiva que Alencar foge do final romântico e feliz, trazendo uma morte cruel a Lúcia. Mescla em sua obra características próprias do romantismo fazendo críticas a realidade social brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FILHO, Alexandre Dumas. **A Dana das Camélias**. Ed. América do Sul Ltda, 1988.

ALENCAR, José de. **Lucíola**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MARCO, Valéria De. **O Império da Cortesã – Luciola: um perfil de Alencar**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: **Poétique – revista de teoria e análise literárias – Intertextualidades**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 1979

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Problemática e definição. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

UMA LEITURA DAS PERSONAGENS DA HISTÓRIA DE “O MÁGICO DE OZ”

Pamera Francieli Corrêa Pereira (Unioeste)

*“Não há lugar melhor do que o nosso lar!”
 “Não irei procurar os anseios do meu coração além do meu jardim, porque se eles não estiverem lá é porque nunca foram meus.”
 “Não se julga o coração de um homem pelo tanto que ele ama, mas, pelo tanto que ele é amado.”*

FILME O MÁGICO DE OZ

“A coragem só existe dentro da pessoa, e não fora.”

LYMAN FRANK BAUM

RESUMO: Nesta comunicação, é apresentada uma leitura da obra “O Mágico de Oz” a partir de um paralelo traçado entre o livro e o filme. São abordados aspectos tais como: análise das personagens (seus medos e motivações) e a trajetória que elas tiveram que cumprir ao longo da narrativa. Esta trajetória é analisada como um “rito de passagem”, a partir do estudo de Mircea Eliade. O objetivo deste trabalho é promover uma reflexão e discussão, com alunos do ensino Fundamental e Médio, sobre as principais propostas da história de “o Mágico de Oz”, além de contextualizar a obra em relação à realidade dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: O mágico de Oz , narrativa, rito de passagem.

O Mágico de Oz” pode ser trabalhado em sala de aula, tanto na disciplina de Língua Portuguesa, por meio do livro ou do filme, apresentando e analisando elementos da narrativa, linguagem figurada e o que está nas entrelinhas, quanto na disciplina de Língua Inglesa, oportunizando aos alunos o conhecimento, o contato com uma obra da literatura inglesa em livro ou em filme, fazendo-se uma leitura crítica das personagens e seus aprendizados durante os acontecimentos e contextualizando o que é mostrado na história com a realidade dos alunos.

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise das personagens da história de “O Mágico de Oz” a partir de uma reflexão sobre suas atitudes. O que significam as frustrações vividas pelas personagens e como

contextualizar os acontecimentos da história com a vida real.

A partir da história, pode-se analisar a importância da identidade: a atitude de Dorothy de querer voltar para casa, da busca do que tanto anseia e que “está bem ali, dentro de nós mesmos”; Também pode-se discutir o caso do Espantalho, que acredita não ser capaz de pensar por não ter um cérebro – mal sabia ele que era o provedor das idéias entre seus amigos –; do Leão Covarde em sua convicção de ser um medroso – mas não fazia idéia do poder que tinha apenas por ser considerado o “rei da floresta” –; e do Homem de Lata que não percebia o tamanho do seu coração e sua bondade.

Pode-se abordar, ainda, a importância da amizade e das coisas boas que acontecem conosco quando temos bons amigos, como é vivenciado na história.

A trajetória das personagens pode ser comparada à realidade do aluno, quando forem discutidas questões tais como: o que buscavam? Pelo que tiveram que passar para conseguir o que tanto queriam? Onde cada um encontrou o que almejava?



Imagem retirada do filme O Mágico de Oz, 2005.

Para dar início a uma “viagem” ao mundo imaginário a que o autor norte-americano Lyman Frank Baum nos conduz em seu livro “The Wonderful Wizard of Oz” (Maio de 1900) – O Maravilhoso Mágico de Oz – em que narra uma história singela e cheia de “encantos e desencantos”, será apresentado, resumidamente, o enredo da história, que é provida de uma surpreendente sabedoria.

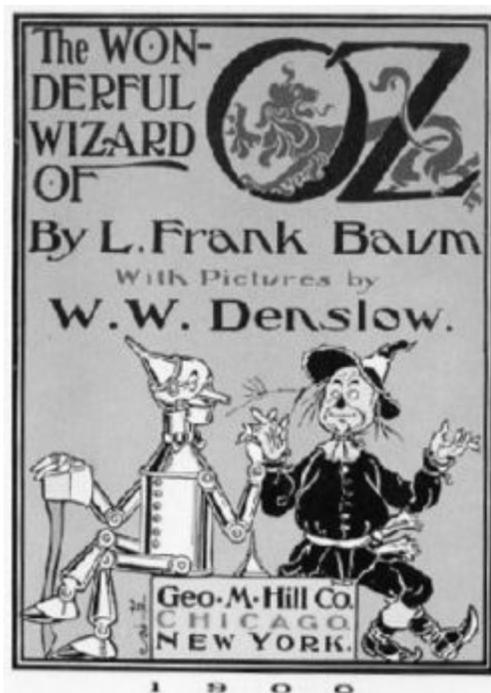


Imagem retirada do livro O Mágico de Oz, Lyman Frank Baum, 2006.

Dorothy é uma menina simples que mora com seus tios Henry e Em, em uma das cinzentas planícies do estado de Kansas. Certo dia ela é levada por um ciclone e acaba na cidade dos anões, os quais ela liberta por ter acabado com a bruxa que os escravizava. Com muita saudade de casa, Dorothy pede ajuda aos anões para encontrar o caminho de volta, eles a orientam a seguir a estrada dos tijolos amarelos para chegar ao Mágico de Oz, sendo ele o único capaz de ajudá-la a voltar para casa.

No caminho dos tijolos amarelos, Dorothy encontra o Espantalho, que almejava ter um cérebro; tornam-se amigos e seguem para realizar seus desejos junto ao Mágico de Oz. À frente, encontram o Homem de Lata, que ansiava por um coração. Também ele seguiu pelo caminho dos tijolos amarelos, depois, juntou-se a eles o Leão Covarde, que buscava coragem. Os quatro construíram uma amizade leal e enfrentaram muitos perigos juntos. Um ajudava ao outro, todos com um objetivo em comum, que era chegar à cidade das Esmeraldas, no castelo do Mágico de Oz, e pedir por seus desejos.

Depois de enfrentarem todos os desafios da estrada dos tijolos amarelos, finalmente chegaram ao castelo de Oz e descobriram que o Mágico era um farsante e que não tinha poder nenhum para ajudá-los. No entanto, o Mágico de Oz os ajudou de uma maneira muito peculiar, levando-os a perceber que, o que queriam, já o tinham dentro si mesmos, mas não percebiam. O Mágico os presenteou com objetos para simbolizar o desejo de cada um deles e, assim, sentiram-se capazes. O Leão tornou-se corajoso; o Homem de Lata tinha sentimentos, pois tinha um coração, e o Espantalho inteligência, sendo capaz de solucionar qualquer problema. Faltava o desejo de Dorothy, o qual foi revelado por Glinda, a bruxa boa, quando contou que os sapatinhos que Dorothy usava poderiam levá-la para casa, mas era preciso que ela se concentrasse no seu desejo.

Por fim, cada uma das personagens encontrou o que queria dentro de si mesma e, apesar dos percalços, todas saíram ilesas da maldade da bruxa má, e, o que é melhor, realizaram seus sonhos sem perderem a pureza e a bondade de coração.



Imagem retirada do filme O Mágico de Oz, 2005.

A trajetória dessas personagens – as dificuldades e percalços, a superação das dificuldades e limites pessoais – pode ser analisada como a vivência de um rito de passagem segundo o conceito elaborado por Mircea Eliade. Segundo ele, os ritos de passagem fazem parte da história do ser humano até mesmo como uma necessidade de transição para uma nova fase:

É certo que o rito de passagem por excelência é representado pelo início da puberdade, a passagem de uma faixa de idade a outra (da infância ou adolescência à juventude). Mas há também ritos de passagem no nascimento, no casamento e na morte, e pode-se dizer que, em cada um desses casos, se trata sempre de uma iniciação, pois envolve sempre uma mudança radical de regime ontológico e estatuto social (p. 150).

Analisemos, primeiramente, a personagem Dorothy, sob uma perspectiva da identidade e das raízes que todo ser humano necessita: “ter um lar”. Quando Dorothy vai para o mundo encantado, ela se depara com um mundo fantástico, com criaturas fantásticas. Tudo que ela sonhava, porém, o que mais desejava era voltar para casa, para o aconchego do lar, por mais simples que ele fosse.

Assim, se refletirmos sobre os motivos que levariam Dorothy a escolher a sua casa, que era em lugar muito simples, com uma paisagem fria e árida, a ficar em um mundo de encantos e criaturas engraçadas, observa-se que foram exatamente suas raízes e o amor que sentia por sua família que a fazia querer voltar. Justamente a trajetória por este reino encantado fez com que a menina percebesse a importância do seu lar, tanto que passou por muitos perigos para voltar para casa.

As demais personagens também vivenciam experiências semelhantes: o Espantalho, era quem sempre apresentava as idéias para resolver os problemas, porém não percebia que tinha cérebro; o Leão Covarde tinha coragem, mas não a utilizava por achar que não era capaz de ser corajoso; o Homem Lata dizia não ter um coração, mas bastava perceber qualquer que fosse o sofrimento de alguém e ele se punha a chorar.

Foi necessário viver uma experiência que os fizessem se sentirem capazes de ser o que tanto desejavam ser. Sobre isso, Mircea Eliade afirma:

Quando acaba de nascer, a criança só dispõe de uma existência física; não é ainda reconhecida pela família nem recebida pela comunidade. São os ritos realizados imediatamente após o parto que conferem ao recém-nascido o estatuto de “vivo” propriamente dito; é somente graças a esses ritos que ele se integra à comunidade dos vivos (p. 150).

Percebe-se, portanto, que as personagens de “O Mágico de Oz” vivenciam experiências que as levam a mudar de condição: de medroso a corajoso, de limitado intelectualmente a alguém capaz de resolver problemas, de uma situação de insuficiência ou inferioridade a um patamar de confiança e auto valorização. Vivenciam, ao longo de sua viagem pela estrada de tijolos amarelos, experiências que os levam a mudar.

Ao fim da viagem, constata as mudanças operadas. Tem-se,

portanto, as transformações típicas de ritos de passagem: uma mudança de regime ontológico e estatuto social.

Para trabalhar a história “O Mágico de Oz” em sala de aula com a disciplina de Língua Portuguesa, além de levantar aspectos como: ler o que está subentendido nas lições que aparecem no filme ou no livro e os próprios elementos de uma narração, também pode-se conduzir os alunos a indagações críticas a respeito das personagens e quanto ao que as levava a agir de determinada maneira em busca dos seus sonhos.

Cabe, ainda, destacar a valorização da amizade como ponto crucial para alcançarem seus desejos; a questão de que “não há melhor lugar do que o nosso lar” como fator pertinente à identidade de cada um. Discutir, a partir da história, o que significam os “anseios do coração”, e, quando Dorothy diz: “não irei buscar os anseios do meu coração além do meu jardim” comentar o sentido figurado da palavra jardim, seu significado conotativo e o que podemos aprender com essa idéia.

O professor, assumindo um papel de mediador, pode proporcionar um diálogo com os alunos de uma forma que se possa contextualizar a história e as personagens à realidade dos próprios alunos, propondo perguntas que levam o aluno, juntamente com o professor, a fazer uma leitura crítica da história e das personagens. Os papéis do bem e do mal estão claramente definidos? A amizade foi importante para que as personagens conseguissem o que tanto queriam? Qual foi a experiência de cada um ao assistir o filme ou ler o livro?

Como sugestão de atividade escrita, pode-se propor aos alunos que recontem a história, a partir das suas perspectivas, utilizando as mesmas personagens criando novos acontecimentos e novo final para história. Para fecharem esse tema, cada aluno poderá ler a sua história diante da turma, para que tenham a oportunidade de expressar suas idéias e criatividade.

Para trabalhar a história de “O Mágico de Oz” na disciplina de Língua Inglesa, será necessário orientar aos alunos de que se trata de uma Literatura de Língua Inglesa, que, além de narrar uma história linda e que muito vai ensinar e acrescer sabedoria, quando fizerem uma leitura crítica das personagens da história. Também conhecerão a temática de um musical norte-americano – caso o filme seja apresentado aos alunos – como a própria música em inglês.

É relevante enfatizar aos alunos a importância de conhecerem algo sobre a Literatura de Língua Inglesa, sendo o “O Mágico de Oz” uma delas. E além de apreenderem as propostas do filme – que são muito singelas – também estarão em contato com a língua inglesa, o que aumenta as possibilidades de aprendizado, pois, estão expostos à língua.

Na disciplina de Língua Inglesa a sugestão é trabalhar o filme, promover uma discussão acerca do enredo e das principais propostas da história, abranger o vocabulário e expressões das músicas e das falas das personagens. Conhecer a biografia de Lyman Frank Baum, visto que é um autor norte-americano.

Finalizando, a história de “O Mágico de Oz”, se bem trabalhada em sala de aula, pode proporcionar uma experiência muito significativa tanto para o professor que vai ser o mediador diante da construção desse conhecimento, quanto para o aluno que vai se surpreender ao participar da discussão promovida a partir da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1922.

BAUM, Lyman Frank. *O mágico de Oz*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

O MÁGICO de Oz. Direção de Victor Fleming. São Paulo Warner Bros Family Entertainment, 1939. 102 min.: colorido, legendado. (Tradução de: The Wizard of Oz -DVD. Infantil).

A NARRATIVA ESCRITA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA

Patrícia Lucas (PIBIC/CNPq/UNIOESTE)
Clarice Nadir von Borstel (Orientadora - UNIOESTE)

RESUMO: Este texto tem como objetivo analisar se o gênero e a tipologia textual utilizada, numa narrativa escrita de um aluno de 6ª série, são apropriados para este tipo textual, bem como, identificar indícios lingüísticos referentes à linguagem verbal do cotidiano que possam ter influenciado nesta narrativa escrita. Considerando que gênero e tipologia textual fazem parte do ensino/aprendizagem em sala de aula, considerando que o meio no qual o sujeito está inserido influencia e molda a sua comunicação, acredita-se que o discente teria o domínio da produção escrita quanto ao gênero e tipologia textual, mas que a narrativa seria diretamente afetada pelas características da linguagem verbal do aluno, ou se haveria uma transferência da oralidade de características verbais para a produção escrita. Após a análise, concluiu-se que as hipóteses levantadas foram utilizadas, o aluno apresentou um domínio do gênero e tipologia textual, como também houve uma influência da linguagem oral na produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Tipologia textual: narrativa; gênero textual; produção escrita.

INTRODUÇÃO

A reflexão que se faz neste estudo é sobre as concepções dadas à linguagem no processo da produção escrita como prática de narrar um fato do cotidiano do aluno. A capacidade comunicativa da interlocução pode ser vista como o fato responsável pela construção do saber, do ser e pela diferenciação do mesmo em relação aos vários domínios e registros da linguagem pelos discentes. A fala, o uso da língua no meio em que vivemos, o nosso pensamento, a forma de entendermos as coisas e o mundo, a nossa interação com os outros seres, ou seja, o nosso desenvolvimento cognitivo, é diretamente proporcional ao desenvolvimento e domínio da linguagem no ambiente em que o indivíduo esta inserido.

De acordo com Koch (2000), o homem representa para si o mundo através da linguagem, cuja função principal, vem a ser a transmissão e a reflexão sobre as informações dadas em um dado contexto. A autora classifica a linguagem como: linguagem verbal e linguagem não verbal. Enquanto que, por um lado, a linguagem verbal é a forma de comunicação

mais presente e mais relevante em nosso cotidiano, e ocorre mediante o uso da palavra falada ou escrita, para expormos aos outros as nossas idéias e pensamentos, e assim comunicando-nos por meio desse código verbal oral e escrito no cotidiano de nossas vidas. Por outro lado, a linguagem não verbal, caracteriza-se principalmente pela comunicação através de códigos diferentes daqueles da linguagem verbal, como desenhos, gestos, sons, entre outros.

É imprescindível frisar que o indivíduo é influenciado na sua comunicação, isto é, sua fala está condicionada ao meio em que está inserido. A pessoa ao falar com um grupo de conhecidos e familiares utiliza uma linguagem mais informal do que se estivesse conversando com um advogado ou diante de um juiz em um tribunal. Além disso, o grau de formalidade e a característica dos códigos utilizados em uma comunicação variam de acordo com o gênero do discurso, por exemplo, uma piada tem uma comunicação diferenciada (um tom específico para o gênero, senão o riso pode falhar) de uma fofoca, apesar de ambas serem consideradas comunicação informal.

Desta forma, considerando que o relacionamento social é determinado pela comunicação, e que a dos gêneros e tipologias textuais são formas de facilitar aos usuários da língua o entendimento da realidade, bem como revelar argumentos para o convívio social, objetiva-se, então, neste trabalho analisar uma narrativa escrita por um aluno de uma sexta série, visando identificar o gênero e a tipologia textual utilizada, bem como, analisar indícios da oralidade referentes à linguagem verbal do cotidiano que possam ter influenciado na narrativa escrita.

OS ESTUDOS SOBRE NARRATIVAS

Faz-se necessário nesta reflexão, apresentar as abordagens dadas aos estudos sobre narrativas. A narrativa ocupa um lugar importante nas mais variadas disciplinas ou campos do saber, talvez porque ‘narrar’ seja inerente ao ser humano, isto é, seja uma estrutura fundamental da experiência de vida.

A origem do interesse pela narrativa nas ciências humanas é secular e vem a ser uma prática utilizada na linguagem literária. A narrativa pelo olhar da teoria literária é um gênero tido como uma estrutura pautada na ótica aristotélica, como *muthos* “a arte de compor intrigas”. Bakhtin em suas análises literárias trata sobre narrativas, desde o início do século XX, quando da crítica literária sobre *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*, o autor debruça-se sobre a multiplicidade das manifestações da cultura popular - ritos, espetáculos,

festas, obras cômicas orais ou escritas, oferecendo parâmetros para reflexões acerca de fatos narrativos (BAKHTIN, 1993).

Sobre a ótica da teoria variacionista, tem-se os estudos de Labov (1983), quando de suas pesquisas empíricas se ocupou das narrativas de experiências pessoais - quando os falantes se preocupavam em reconstruir, até em reviver, fatos de seu passado e, ou do cotidiano sobre experiências que marcaram sua vida pessoal.

O estudioso Bauman (1986) citado por Brockmeier e Harré (2003), expõe de que a forma de história, tanto oral quanto escrita, constitui um parâmetro para um estudo: lingüístico, psicológico, cultural e filosófico e para poder explicar a natureza de narrativas quanto às condições de experiências de vida do dia-a-dia do indivíduo.

É, sobretudo através da narrativa que compreendemos os textos e contextos mais amplos, diferenciados e mais complexos de nossa experiência. Para Bruner (1991) também citado por Brockmeier e Harré (2003), em seu sentido mais corrente e geral, a narrativa é uma forma para se poder analisar um conjunto de estruturas lingüísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sócio-comunicativas e o uso de habilidades do conhecimento lingüístico em narrativas escritas.

As espécies do gênero narrativo são surpreendentemente variadas: contos populares, análises evolutivas, fábulas, mitos, contos de fada, justificativas de ação, memoriais, conselhos, desculpas e assim por diante.

Ao falarmos sobre algum acontecimento da vida, uma situação adversa, um sonho, uma doença, a comunicação geralmente assume a forma da narrativa, em outras palavras, apresenta-se uma história de experiência de vida de acordo com certas convenções.

Mesmo sabendo que a narrativa trata de certa forma, de alguma realidade vivida pelo indivíduo, esta se utiliza de alguma forma lingüística convencional, como gênero, estruturas de enredo, bem como, modalidades retóricas.

O GÊNERO E A TIPOLOGIA NARRATIVA

Aborda-se o tema proposto com base em estudos de Marcuschi (2002), acrescidos com resultados do relatório parcial (2007/2008) da pesquisa de iniciação científica da Unioeste de Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro que visou identificar e analisar os gêneros e tipologias textuais abordadas em livros de quinta e sexta séries, bem como analisar as tipologias utilizadas pelos alunos dessas séries na produção de um determinado gênero textual.

Nos estudos de Marcuschi, por gênero textual entende-se uma expressão utilizada “para referir os textos materializados que encontramos na vida diária e que apresentam característica sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (2002 p. 22-23). Por tipo textual, por sua vez, pode-se definir como uma expressão utilizada para “designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza de sua composição” (p.22).

Ainda, segundo o autor, ao caracterizar os gêneros textuais, os aspectos comunicativos e funcionais são mais importantes que os lingüísticos e estruturais utilizados em uma produção escrita, pois “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação discursiva” (p. 20).

Nas considerações de Bakhtin, os gêneros textuais se apresentam nas mais diversas atividades humanas,

...todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. (1979 p. 279).

Assim, pode-se inferir que essas formas estão ligadas intrinsecamente à vida sócio-cultural e por este motivo pode-se dizer que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2002, p. 20). Salienta-se, ainda, que os gêneros textuais privilegiam uma noção de língua como uma atividade social e histórica, com ênfase na questão funcional, embora não abandone o aspecto formal e estrutural da língua.

Com relação à tipologia, Marcuschi (2002) aponta que um mesmo texto pode apresentar diferentes seqüências tipológicas, como traços narrativos, descritivos ou argumentativos, sendo então considerado heterogêneo, apresentam uma estrutura diversificada, contudo o que irá denominar um texto como sendo narrativo descritivo ou argumentativo, será a seqüência de base predominante, ou seja, os traços da tipologia dominante que estiverem mais presentes no corpo do texto.

Para Ribeiro (2008), esta distinção é necessária, uma vez que a tipologia e o gênero proposto para a produção influenciam no momento da escrita e na aplicação lingüística.

Outro aspecto a ser considerado, ao abordar o tema gênero e tipo textual, podem estar relacionados à influência de traços orais na escrita e para Marcuschi,

...em especial seria bom ter em mente a questão da relação oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais, os gêneros distribuem-se pelas suas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais em todos os contextos e situações da vida cotidiana. Mas há alguns gêneros que só são recebidos na forma oral apesar de terem sido produzidos originalmente na escrita, como o caso das notícias de televisão ou rádio. Nós ouvimos aquelas notícias, mas elas foram escritas e são lidas (oralizadas) pelo apresentador ou locutor. (2002, p. 33).

Ribeiro (2008), ao citar Marcuschi, faz considerações em relação ao papel dos educadores no repasse dessas informações aos discentes, dizendo que a partir do momento que os educadores começarem a compartilhar com os alunos a diferença entre a fala e a escrita, contextualizando as semelhanças e evidenciando as diferenças, possibilitará aos discentes uma visão mais abrangente do porquê de alguns dos usos de registros orais na escrita serem denominados inadequados.

A PRODUÇÃO ESCRITA: HISTÓRIA DE VIDA DO ALUNO

No ensino da produção escrita em sala de aula, a narrativa sobre a vida do aluno é uma prática interessante para despertar o gosto de escrever. Nas escolas de ensino fundamental, recentemente têm-se dado um enfoque maior a este assunto, de acordo com a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa no Ensino Básico (2001). Além dessa característica técnica, relativamente mais recente, as condições de ensino e aprendizagem na escola regular são, em vários casos, pouco satisfatórias quando da prática didática da produção escrita, pois o que se vê nas redações dos alunos candidatos às vagas em universidades reflete, exatamente, uma precariedade no domínio das técnicas e normas de escrita, o que se pressupõe seja reflexo do ensino e aprendizagem na escola de ensino básico.

Entretanto, observa-se que os materiais didáticos abordam a formação de produção escrita quanto ao gênero e tipo textual e sua aplicabilidade, dessa forma pode-se inferir que os alunos, atualmente, têm um contato com o assunto, mas que de alguma forma, nem a retenção do conhecimento, nem a prática da escrita em si parecem ocorrer de forma satisfatória.

Este estudo restringe-se à análise da narrativa abaixo, escrita por um aluno da sexta série, visando identificar o gênero e a tipologia textual utilizada, bem como, identificar indícios referentes à linguagem verbal cotidiana, como a transferência da linguagem oral para a escrita e a singularidade que possam ter influenciado a narrativa escrita.

Quem sou eu?

Bom meu nome é Rosermeri gosto de muitas coisas como brincar com a minha irmã mas se tem uma coisa que eu não gosto é fazer contas de matemática mas eu faço e aprendo muito. Bom a minha família é maravilhosa. Tenho tudo que quero estou começando ficar minada bem que eu quero mas se quero as coisas eu tenque ajudar minha mãe em casa. Sou meio gorda, ainda bem que sou alta da para disfarçar um pouquinho. Mas vou levando a vida assim. Queria saber oque eu vou ser cuando crescer. Será (professora ou juís, advogada ou medica) Na verdade queria ter poderes magicos. Para fazer o que eu queria. Não tenho muita sorte mas eu tenho ela.

Meu pai é batalhador e o que ele fala ninguem muda ele é teimoso. Minha mãe e muito nervosa asveses não agüento ela mais gosto dela. Minha irmã é um doce ela tem 6 anos e eu tenho 10 a minha mãe 32 e meu pai 35. Nasci em Marechal Candido Rondon 6 de outubro de 1995 no Hospital Rondon assim termino e tomara que de cá pra frente minha situação só melhore. (Produção Escrita de RM, sexta-série do Colégio Estadual Frentino Sackser).

A partir da escrita do texto e das reflexões sobre os aportes teóricos, verificou-se que foram abordados vários assuntos que tem a ver com a realidade vivida pelo individuo, isto fica evidenciado no próprio título do texto: “Quem sou eu?”.

A autora do texto escreve uma narrativa essencialmente descritiva, na qual descreve um pouco da história de sua vida, seus desejos e anseios futuros em relação à vida pessoal e profissional, como demonstra o fragmento a seguir: “Sou meio gorda, ainda bem que sou alta da para disfarçar um pouquinho. Mas vou levando a vida assim. Queria saber oque eu vou ser cuando crescer. Será (professora ou juís, advogada ou medica)...”.

Inicialmente, nos primeiros parágrafos, há uma breve apresentação do narrador-autor, que faz uso da descrição, relata um pouco da sua vida, e de sua família. Neste sentido é válido salientar que é muito comum um número maior de períodos no texto, com predominância de descrições e exposições de fatos do cotidiano.

Ao iniciar o terceiro parágrafo, tem-se o uso do método expositivo, a autora conta um pouco sobre seus familiares, personagens da sua narrativa pessoal. E, finaliza seu texto, também de maneira expositiva citando a data e o local de seu nascimento.

É importante mencionar, que no texto foram encontrados vários elementos da modalidade oral que foram transferidos para a escrita, como no caso dos termos e das expressões lingüísticas: *bom, tenque, queria, de cá pra frente*, entre outros.

Outros aspectos lingüísticos encontrados no texto são as questões referentes à coerência e coesão textual, tais como: “Tenho tudo que quero estou começando ficar minada bem que eu quero mas se quero as coisas eu tenque ajudar minha mãe em casa”. Neste enunciado, percebe-se a dificuldade da aluna em definir o que escreve na realidade são três idéias expostas num pequeno período, a primeira, refere-se a “ter tudo o que quer”, a segunda, a de ficar “mimada” e a terceira, “ajudar a mãe em casa”. Como a aluna, ainda não tem um conhecimento de mundo de alguns elementos lexicais transmitiu de forma simples e transferiu marcas da oralidade na produção escrita. Além disso, a ausência de pontuação pode tanto ter influenciado a coerência, como também pode ser visto como marcas da oralidade na escrita.

Finalmente, observou-se ainda que, a aluna tem o domínio da tipologia narrativa descritiva, contudo é necessário frisar que não há no texto uma seqüência temporal, neste caso predomina a seqüência de localização, ratifica-se também as mesmas ocorrências nas análises lingüísticas mostradas por Ribeiro (2008), nos textos narrativos dos alunos de quinta série.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por esta prática de análise teórico-metodológica, é fundamental que os alunos tomem conhecimento da diversidade tipológica existente e, a partir disso, possam conhecer o que utilizam em suas produções escritas, desta forma, quando solicitados saibam diferenciar o que pode e o que não pode ser utilizado naquele contexto de texto escrito.

De maneira geral, para o trabalho de professores em sala de aula, sugerir-se-ia levar os alunos a produzirem e analisarem mais textos e eventos lingüísticos para que, a partir disso, tomem conhecimento das possibilidades existentes, bem como, essa sugestão facilitaria no processo de aprendizagem da escrita, pois o contato constante com a escrita eliminaria de maneira gradual as marcas da oralidade tão presentes em textos escritos.

Com relação às dificuldades do uso da língua, como a coerência, a coesão, e a transferência do vocabulário oral na escrita, é factível que o docente trabalhe com isso em sala de aula com práticas pedagógicas que estimulem a leitura e a escrita com respeito às diversidades existentes. Não reprimindo o educando e sim apontando as inadequações encontradas bem como mostrar ao discente que as diferenças são frutos do meio em que cada um deles vive e que isto não deve interferir no processo de ensino/aprendizagem.

Também, compreende-se ser fundamental que haja por parte do indivíduo o domínio de uma grande variedade de gêneros e tipos textuais, pois isso lhe permitiria uma atuação mais eficaz, nas mais diversas situações de comunicação.

Finalmente, a preocupação com questões relativas à formação de professores deve partir de uma reflexão sobre como é trabalhada a produção escrita em sala de aula, com base no Livro Didático, sob o enfoque do gênero e da tipologia textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. 2.ed. Trad. Yara Frateschi. São Paulo; Brasília: HUCITEC, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BRASIL, MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

BRASIL, MEC. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 2001.

BROCKMEIER, Jens e HARRÉ, Rom. *Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma Alternativo*. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*; p.525-535, 2003.

KOCH, Ingedore G.Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2000.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et.al. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RIBEIRO, Simone Beatriz. *Traços linguísticos de usos nas produções escritas: no gênero narrativo e descritivo*. *Relatório Parcial de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UNIOESTE*, fev/ 2008.

REPRESENTAÇÃO DA CRÍTICA À BURGUESIA NA OBRA *FRAU JENNY TREIBEL*, DE THEODOR FONTANE

Ricardo Felipe Facioni Marques

RESUMO: Correntes literárias ou movimentos culturais estão sempre relacionados a um contexto histórico-social. Obras de um determinado período contêm alguns traços comuns que permitem identificá-las como pertencentes a ele. A crítica à burguesia é uma característica não apenas do Realismo brasileiro, mas também do alemão. Nesta comunicação, pretendemos demonstrar – através da análise de alguns trechos do primeiro capítulo da obra *Frau Jenny Treibel*, de Theodor Fontane – como se dá a crítica à burguesia na obra supracitada. Diferentemente da sutileza irônica sarcástica de Machado de Assis no Realismo brasileiro, por exemplo, Fontane não prima por uma análise psicológica complexa de suas personagens, mas faz com que sejam vistas – propositadamente – características que beiram o ridículo, no âmbito da descrição física, da ganância e da busca desesperada por *status*.

PALAVRAS-CHAVE: Theodor Fontane, crítica à burguesia, Frau Jenny Treibel.

Responsável pela desmistificação da classe burguesa retratada pelo romantismo de forma idealizada e mistificada, a corrente literária realista tem em sua base a representação da realidade. Algumas de suas principais características são a descrição detalhada de ambientes, costumes e acontecimentos, bem como a representação de uma linguagem coloquial, familiar e regional e a objetividade na descrição e análise de personagens; a sociedade burguesa é refletida, principalmente no que tange à re-focalização do ambiente romântico, em que se enfatizam os problemas da burguesia, seus costumes, dando ênfase à vida de aparência, outrora ocultados pela subjetividade romântica.

A crítica à burguesia no Realismo não tenciona negar o movimento antecessor. O Realismo, apoiado em questões histórico-sociais, abandona o plano da fantasia e da idealização romântica para se dedicar ao plano da concretude e da objetividade. A exploração deste âmbito real atinge seu apogeu na prosa naturalista e justifica-se, principalmente, pela mudança de foco: ao invés de retratar a classe burguesa (foco do Romantismo e do Realismo), o Naturalismo retrata classes menos favorecidas.

Os aspectos abordados em obras do Realismo apóiam-se numa nova construção social, em que a burguesia representaria o topo da sociedade. Este contexto é comum ao Romantismo. Contudo, o Realismo, em vez de utilizar-se desta “classe social” para representar uma realidade fantasiosa e idealizada, como gostariam que fosse, utilizam-na para refletir a realidade tal como a percebem; daí a crítica a valores desta classe, como, por exemplo, a ganância, a busca por *status*, o adultério, o casamento como instituição falida, a hipocrisia etc.

O primeiro grande marco do Realismo europeu é a obra *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, que influencia o movimento em outros países. Um de seus principais aspectos, e que o diferem consideravelmente dos romances românticos, é a figura da mulher: emancipada, auto-suficiente e adúltera.

Enquanto, no Romantismo – não obstante numerosas obras apresentarem como temática principal as desgraças do amor impossível – o casamento era visto como uma solução para todos os problemas, e objetivo único dos romances (principalmente nos de folhetim), nos romances realistas passa a ser representado como instituição falida. O amor não tem mais a mesma importância, nem apenas o lado bom e apaixonado. A sociedade burguesa continua, da mesma forma, representada, como nos jantares e saraus, já típicos das obras românticas (restringimo-nos aqui aos romances urbanos). Contudo, a abordagem das atitudes desta classe não persegue mais o objetivo único do amor: há traças, decepções, hipocrisia, chantagem e, principalmente, adultério.

Um típico exemplo de “romance de transição” pode ser *Senhora*, de José de Alencar, em que a protagonista, depois de rejeitada pelo amado, recupera-o pela via do dinheiro (dote). Há neste romance a figura da mulher auto-suficiente, emancipada, “dona de seus próprios atos”. O que faz com que essa obra seja considerada ainda romântica é o seu desfecho, já que o amor verdadeiro – mesmo após as discussões na noite de núpcias – ressurgiu entre ela e seu amado.

No Brasil, o escritor realista “por excelência” é Machado de Assis. Sua obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, publicada juntamente com *O Mulato*, de Aluísio de Azevedo, é considerada o marco inicial do Realismo no Brasil, em 1881.

Muitos teóricos afirmam as influências portuguesas (*O Primo Basílio*, *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós) no Realismo brasileiro. Não é fato negável, contudo é lícito mencionar que o Realismo brasileiro recebeu influências, também, do francês.

Independentemente das influências recebidas, o escritor realista por excelência, Machado de Assis, tem em sua obra uma das maiores da

literatura universal, justamente pelas formas de abordagem de problemas comuns ao ser humano.

Machado critica, sim, a sociedade burguesa. Não a retrata com suas superficialidades apenas. Ele a analisa, psicologicamente, num nível profundo, em tom filosófico.

Marca de sua obra são, por exemplo, as interferências do narrador onisciente que, não raras vezes, dirige-se ao leitor, comentando os fatos.

Na Alemanha, o Realismo é representado principalmente por Theodor Fontane que, através de uma sutil caracterização de suas personagens, delinea a burguesia como uma classe que vive de superficialidades.

À época do Realismo na Alemanha há também outros movimentos culturais, que chegariam ao Brasil apenas posteriormente (as conhecidas vanguardas européias).

Heinrich Theodor Fontane (Neuruppin, 30 de dezembro de 1819 – Berlin, 20 de setembro de 1898), escritor alemão e farmacêutico, é conhecido como um dos maiores escritores do Realismo alemão, e sua obra mais difundida é *Effi Briest*. No final de 1892, foi publicado seu romance *Frau Jenny Treibel* ou “*Wo sich Herz zum Herzen find't*”, cujos aspectos serão tratados neste artigo, e que narra a relação entre duas famílias num enredo que privilegia relacionamentos impossíveis e arranjados (o casamento aqui passa à solução financeira), criticando, com isto, a futilidade, a ignorância e a busca desenfreada por *status* da sociedade burguesa de sua época.

O romance *Frau Jenny Treibel*, considerado berlinense por excelência, é composto, quase que em sua totalidade, de diálogos. Conseqüentemente, as personagens são caracterizadas por suas atitudes e, principalmente, por seu discurso. Não há, como, por exemplo, nas obras de Machado de Assis, análise psicológica profunda das personagens. Fontane opta por caracterizá-las, sem, contudo, analisá-las ou comentá-las. A percepção da superficialidade predominante fica por conta do leitor.

O público leitor de Machado de Assis está familiarizado com uma sutileza irônica, muitas vezes metafórica. Em Fontane, tem-se a impressão de que a personagem “mostra-se” ao leitor como realmente é, pela ingenuidade (não sabe o alcance do que está dizendo) ou através da intimidade que tem com quem dialoga (a burguesia, assim, como todas as classes, comete seus deslizes). Outras vezes, o narrador – principalmente no âmbito das descrições físicas – aponta, de forma direta, características “grosseiras” ou “antiestéticas” das personagens.

O ROMANCE *FRAU JENNY TREIBEL*

O enredo desta obra tem como marca principal a “carreira nupcial”, ou seja, a busca por dinheiro e *status* através do casamento, e narra a trajetória da relação entre duas famílias: a de Frau Jenny Treibel, composta por ela, por seu marido (Herr Treibel, Komerzienrat) e por dois filhos (Otto e Leopold), e a família do professor Willibald, composta por ele e por sua filha, Corinna. A relação é de longa data, pois Willibald locara um quarto do pai de Jenny em sua época de estudante e, apaixonando-se por ela, dedicou-lhe uma poesia. A paixão não foi correspondida, mas trouxe muitas oportunidades para o futuro.

Willibald tinha intenção de casar Corinna com Marcell, um de seus primos, mas Corinna, independente e rebelde, queria casar-se com Leopold, já que via neste casamento um futuro mais promissor. Leopold fazia parte da burguesia e Marcell, embora fosse renomado arqueólogo, não era interessante nem social nem economicamente.

Logo se inicia um relacionamento entre Leopold e Corinna, que o conquista e o manipula, já que ele se mostra ingênuo e facilmente influenciável. Jenny, contudo, não aprova o relacionamento do filho, pois almeja para ele um casamento com uma jovem rica e de “boa casa”, e não com a filha de um professor.

Após inúmeras discussões sobre o casamento com seu filho, Jenny procura o professor Willibald para lhe falar da impossibilidade da união entre Leopold e Corinna. Além disso, Jenny convida Hildegard Munk, irmã da mulher de Otto, para Berlim, na tentativa de aproximá-la de Leopold.

O relacionamento entre Leopold e Corinna reduz-se à troca de correspondências acerca de planos de fuga e casamento. Como Corinna desconfiava de que Leopold não conseguiria se livrar das amarras da mãe e, assim, não teria autonomia para se casar com ela, decide aceitar o pedido de casamento de Marcell. Leopold adoece e fica sob os cuidados de Hildegard. O final do romance é marcado por uma festa de casamento (este é o ambiente) e outra prestes a acontecer.

ANÁLISE DE TRECHOS

Como apontado anteriormente, as críticas às personagens burguesas, no romance *Frau Jenny Treibel*, são trabalhadas por Theodor Fontane, na maioria das vezes, através de diálogos, representando a ingenuidade e a futilidade da classe burguesa, e de descrições que tencionam mostrar de forma direta e pouco sutil cenas do universo burguês. A seguir arrolaremos alguns trechos, que analisaremos brevemente.

Um dos aspectos explorados nesta obra é a caracterização física das personagens, como se vê em *Von diesem aus stieg sie, so schnell ihre Korpulenz es zuließ*. (p.05) Um fato corriqueiro é marcado pela dificuldade enfrentada pela personagem devido a uma de suas características, a obesidade. Vale dizer que a observação “*so schnell ihre Korpulenz es zuließ*” (tão rápido quanto lhe permitia sua corpulência), além de sarcástica, é feita com tom de deboche.

No trecho “*Aber verzeih, ich sitze nicht gern auf dem Sofa; das ist immer so weich, und man sinkt dabei so tief ein. Ich setze mich lieber hier in den Lehnstuhl und sehe zu den alten, lieben Gesichtern da hinauf.*” (p.08) a ridicularização é ainda maior. A personagem recusa-se a sentar-se no sofá, já que, devido à sua maciez, afundaria nele, preferindo, por isto, tomar lugar numa cadeira.

Além da descrição quase caricatural do aspecto físico, a supervalorização das “aparências” aponta a futilidade das personagens, como vemos em “*Denn damals, meine liebe Corinna, war das Rotblonde noch nicht so Mode wie jetzt, aber Kastanienbraun galt schon, besonders wenn es Locken waren, und die Leute sahen mich auch immer darauf an.*” (p.09) Esta frase, que é parte do diálogo inicial entre Frau Jenny Treibel e Corinna, revela que a primeira, protagonista, sempre se preocupou com a moda e com o que estava em voga neste âmbito, gabando-se de seus tempos de mocinha. Continuar na moda depois de certa idade, com o corpo obeso (descrito anteriormente) não deixa de ser uma ironia.

O casamento é tratado como instituição falida e ligado ao *status* e, conseqüentemente, ao dinheiro. Relacionados a este tema, destacam-se, na obra, diálogos como “[...], *da der ideale Schwiegersohn nun mal eine Unmöglichkeit ist, wenigstens eine ideale Schwiegertochter ins Haus führen, eine reizende, junge Person, vielleicht eine Schauspielerin...*” (p.14) - em que Frau Jenny Treibel deixa claro a Corinna (querendo convencê-la a não se envolver com seu filho Leopold) que o casamento é uma ponte para uma posição melhor, de mais *status*. Desconsolada pela impossibilidade de um genro (ela tinha dois filhos), Jenny espera conseguir casar seu filho com uma mulher da sociedade, talvez uma atriz que tenha condição social de prestígio.

Um outro âmbito explorado no sentido cômico por Fontane, nesta obra, é o controle da mãe sobre o filho já maduro. Jenny não aceita a idéia de Leopold querer se casar com Corinna. Vejamos, a seguir, um trecho de diálogo entre Jenny Treibel e seu filho Leopold:

[...]“*Also mit Corinna.*”
 “*Ja, Mutter.*”

"Und alles nicht bloß zum Spaß. Sondern um euch wirklich zu heiraten."

"Ja, Mutter."

"Und hier in Berlin und in der Luisenstädtischen Kirche, darin dein guter, braver Vater und ich getraut wurden?"

"Ja, Mutter."

"Ja, Mutter, und immer wieder ja, Mutter. Es klingt, als ob du nach Kommando sprichst und als ob dir Corina gesagt hätte, sage nur immer: Ja, Mutter. Nun, Leopold, wenn es so ist, so können wir beide unsere Rollen rasch auswendig lernen. Du sagst in einem fort 'ja, Mutter', und ich sage in einem fort 'nein, Leopold'. Und dann wollen wir sehen, was länger vorhält, dein 'Ja' oder mein 'Nein'." (p.183).

Percebemos aí a relutância da mãe e a reação quase robótica do filho em sempre obedecê-la, concordando com o que diz. Aos poucos, a mãe desconfia de que o filho tenha sido orientado por Corinna, e esclarece-lhe isto, propondo a ele um desafio: quem iria mais longe com o „sim“ e com o „não“ em tal disputa.

As profissões, por estarem intimamente ligadas ao *status* e à posição social, também são tema deste romance em que a burguesia é criticada. Há um trecho, logo no primeiro capítulo, que trata da descrição da casa do Professor Willibald. A placa pregada na frente da casa (para identificação do morador, recurso comum na Alemanha) é descrita como algo velho que, na verdade, não cumpre sua função. Muito provavelmente uma crítica ao „ter cultura“ ou „dominar determinada cultura padrão“ de forma superficial, conforme nos atesta o trecho seguinte:

"Gerade der Stelle gegenüber, wo die Treppe mündete, befand sich eine Entreetür mit Guckloch und neben diesem ein grünes, knittriges Blechschild, darauf "Professor Willibald Schmidt" ziemlich undeutlich zu lesen war" (p.06).

Se o aspecto da placa que indica o nome e a profissão do Professor Willibald mal permite que seja lida, provavelmente o próprio Professor Willibald tenha caído nas sombras ou na escuridão da inutilidade de seus conhecimentos clássicos numa sociedade industrial. A crítica não é à posição do Professor, mas à sociedade que o abriga.

O vocativo *„Ach, Frau Treibel...Frau Kommerzienrätin...Welche Ehre...“* (p.7), em que se percebe a anteposição do designativo de profissão antes do nome mostra-nos uma valorização extrema da profissão capitalista (título para grandes compradores, para proprietários de fábrica, como é o caso de Jenny) de Jenny, não usado mais no alemão moderno. O gosto pelo „chique“, pelo *status* da profissão é que motiva tal uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado anteriormente, há teóricos e estudiosos da literatura que classificam o Realismo como um movimento literário de oposição ao Romantismo, ou, ao menos, a alguns aspectos privilegiados por ele.

Embora haja consideráveis diferenças entre estes dois movimentos literários, ambos se utilizam (na maioria das obras) de um mesmo objeto de descrição: a sociedade burguesa.

É justamente este ponto de intersecção que permite análises de como cada um destes movimentos trata a classe burguesa.

Neste trabalho, propusemo-nos a mostrar algumas formas de caracterização das personagens burguesas na obra *Frau Jenny Treibel*, de Theodor Fontane, sem o compromisso de comparar tal caracterização ou suas formas de desenvolvimento com as presentes numa obra escrita no interior da escola romântica.

O que aí se tem são apenas alguns exemplos de como a caracterização de personagens numa obra no interior do Realismo alemão não se preocupa com a estética física de suas personagens, nem tampouco em diminuir as impressões de hipocrisia e ganância nos círculos burgueses. Ao contrário, apresenta-as, na maioria das vezes, de forma caricaturizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, 11 ed., São Paulo: Ática, 1985

ASSIS, Machado de, *Die nachträglichen Memoiren des Bras Cubas*, Stuttgart: Manesse Verlag, 2003

BAUMANN, Bárbara e OBERLE, Birigitta, *Deutsche Literatur in Epochen*. 1ª ed. München: Max Hueber Verlag, 1985

BOSI, Alfredo, *História concisa da literatura brasileira*, 39.ed., São Paulo: Cultrix, 2001

CARPEAUX, Otto Maria, *A literatura alemã*, São Paulo: Cultrix, 1964

Curso de língua e literatura alemã, Institut für deutsche Sprache und Literatur, São Paulo: FFLCH / USP, 1994

FISCHER, Bernard, *Autorenlexikon*, Göttingen: Steidl, 1993

FONTANE, Theodor, *Frau Jenny Treibel*, Zürich: Diogenes Verlag, 1998

HEISE, Eloá e RÖHL, Ruth, *História da literatura alemã*, São Paulo: Ática, 1986

ROTHMANN, Kurt, *Kleine Geschichte der deutschen Literatur*, Stuttgart: Philipp Reclam, 1979

O TEATRO PARANAENSE NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR (1964-1985): notas de uma pesquisa no Arquivo Público do Paraná¹

Roberta Cantarella(UNIOESTE)

RESUMO: Este trabalho busca realizar o levantamento das fontes sobre o teatro desenvolvido no Paraná durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) que estão localizadas no Arquivo Público do Paraná e, neste sentido indicar as possibilidades de análise da realidade do teatro durante o período da ditadura. Neste período, fase em que os militares realizaram uma grande perseguição aos variados meios de comunicação e expressão da arte, tornou difícil e até impossibilitou muitos dos trabalhos que tencionavam ser desenvolvidos por grupos de teatro no Brasil.

INTRODUÇÃO

No Brasil, no início do século XX, não havia ainda uma expressão teatral, que pudesse ser reconhecida como caracteristicamente brasileira. Muitas foram as tentativas, de vários artistas, grupos, na intenção de criar, e estruturar uma forma teatral que pudesse ser considerada brasileira, um exemplo é o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que se baseava nas propostas do educador Paulo Freire.

O Regime Militar, que governou o país desde o golpe de 1964 até meados dos anos 80, na segunda metade do século XX, foi um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do teatro, pois dificultou e até impossibilitou a liberdade de expressão de manifestações artísticas. Em certa medida, as restrições impostas pelo regime militar contribuíram para manter o teatro ainda mais distante de formar uma identificação com a cultura popular, e neste sentido com a maioria da população brasileira.

Grupos como o Teatro Arena e o Centro Popular de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE) realizaram muitas tentativas de tornar o teatro brasileiro uma expressão forte de nossa cultura. Havia a intenção de proporcionar, por meio do teatro, ao povo brasileiro a capacidade de se perceber como agente transformador da realidade; era preciso que o povo pudesse ter conhecimento de sua força transformadora; era preciso fazer o povo entender sua importância na formação de uma sociedade igualitária e justa.

Para isso, grupos como o CPC (Centro Popular de Cultura), realizaram investidas em várias áreas: além do teatro, no cinema e na

literatura; fomentaram discussões com a parcela intelectual da sociedade, a fim de encontrar meios de melhorar e atingir uma sociedade mais justa, de possibilitar ao povo o conhecimento das artes e suas expressões. As iniciativas adotadas tanto pelo Teatro de Arena e pelo CPC evidenciam o trabalho que estes grupos tiveram de estudar e levar o teatro a todos.

O CPC NO PARANÁ.

O trabalho desenvolvido com a UNE Volante proporcionou a divulgação das atividades empreendidas pelo grupo por vários lugares do Brasil.

Com a chegada da UNE Volante e do CPC ao Paraná, foi possível criar um grupo que representaria, em Curitiba, os interesses dos estudantes, o qual faria uso dos espetáculos, obras, filmes e textos veiculados pelo CPC carioca. Siqueira, 1994, afirma:

...em 1962 que conheceram de perto o pessoal do CPC. Foi quando vieram com a UNE Volante, trazendo várias peças, e entre os atores estavam Joel Barcelos, a Helena Sanches, o Vianinha, o Cecil Thiré e Carlos Miranda. É claro que nós ficamos encantados com tudo, pois eles tinham tudo a ver com o trabalho que a gente começava a desenvolver. (SIQUEIRA, 1994, p. 274.)

Assim, em parceria com a UPE, os estudantes formaram o Centro Popular de Cultura do Paraná, fundado em 1962 e, de acordo com o estatuto, seus objetivos seriam na essência educativos, viabilizando o conhecimento ao povo, por meio do teatro e da alfabetização popular, que ao final traria uma consciência nacional ao povo.

Foram criados os Departamentos de Teatro, o de Alfabetização Popular e o de Teatro de Bonecos, que incluiriam trabalhos com fantoches e títeres, bonecos que se movem através de cordéis.

TEATRO E REPRESSÃO EM CURITIBA: uma pesquisa no Arquivo Público do Paraná.

Após uma breve revisão historiográfica sobre o teatro Paranaense, objetivou-se encontrar fontes que contribuíssem para o trabalho proposto. A procura destas fez com que o Arquivo Público do Paraná fosse um dos elementos determinantes desta pesquisa. Isto está relacionado ao fato de que os arquivos públicos, desde a Constituição de 1988, passaram a ser os

guardiões de muitos documentos relacionados ao período da ditadura. Segundo, Martins (2006):

A partir da constituição de 1988 que instituiu o direito ao Habeas Data tornou-se necessária a transferência pela administração pública, dos Acervos das polícias políticas para as instituições arquivísticas públicas a fim de garantir o cumprimento dos preceitos constitucionais, sobre a pressão dos grupos organizados que se empenhavam na defesa dos direitos humanos.

Assim, a partir do final da década de 1980, a pesquisa relacionada ao período da ditadura e suas formas de repressão pode contar com novas fontes. Aliás fontes oficiais de órgãos criados pelo governo militar para identificar, censurar e reprimir qualquer manifestação considerada subversiva ao modelo político e econômico sustentado pelo governo. Nos acervos dos Arquivos Públicos, poderiam ser encontrados: “(...) *dossiês individuais com Relatórios Policiais, copiadores da correspondência expedida, livros de protocolo, relatórios reservados e relatórios administrativos; boletins reservados e farto material apreendido: cartazes, discos, livros, fotos, etc.*” (Martins, 2006, p.113).

Diante da dificuldade em encontrar esta documentação nos arquivos públicos Municipais da região oeste do Paraná a pesquisa dirigiu-se para o Arquivo Público do Estado do Paraná. Lá foi possível encontrar um acervo organizado de documentos que pertenciam à Secretaria de Segurança e Informação do Estado do Paraná.

Situado na capital do Paraná, Curitiba, o Arquivo Público do Paraná está num momento de transição, já que os documentos arquivados em pastas estão passando por um processo de digitalização, possibilitando a preservação do documento original e agilizando a própria pesquisa. Como este processo ainda não estava concluído, os documentos pesquisados foram digitalizados por uma máquina fotográfica, para facilitar o manuseio da documentação.

As pastas estão organizadas em forma de dossiês divididas por assunto, com especificações como período, quantidade de páginas e outras informações pertinentes. Cada dossiê se refere a um determinado grupo de teatro e reúne todo e qualquer tipo fonte impressa relativa às atividades deste determinado grupo durante o período da ditadura militar. Cada pasta-dossiê contém o número do protocolo da Secretaria de Segurança e Informações do Estado do Paraná. Os dossiês relacionados à situação do teatro paranaense no período da ditadura localizados no Arquivo Público são:

- a) Dossiê nº. 212 Centro Popular de Cultura,
- b) Dossiê nº. 2244 Teatro de Bonecos Dadá,
- c) Dossiê nº. 2247 Teatro Popular do Paraná,
- d) Dossiê nº. 2245 Teatro do Estudante Universitário ou Teatro Paranaense do Estudante,
- e) Dossiê nº. 2300 e nº.2311 da União Estadual dos Estudantes.

As fontes examinadas dos dossiês pesquisados são, na sua maioria, recortes de jornais, havendo também correspondências, relatórios, manifestos, panfletos, rascunhos e peças de teatro.

O contato com esses documentos acumulados pela Secretaria de Segurança apresenta um potencial de pesquisa sobre a situação do teatro no Paraná por duas razões: a primeira porque só o fato de determinados panfletos, peças, manifestos terem sido guardados e censurados pela Ditadura já são uma evidência da presença de um movimento teatral no Paraná, pelo menos em Curitiba, cuja perspectiva assumia contornos críticos ao regime militar. A segunda se refere ao fato de que esta documentação permite identificar, não todos, mas alguns dos agentes e dos espaços políticos que propocionaram o desenvolvimento de um teatro que buscava ir ao encontro à cultura brasileira entendida como cultura popular.

Mas a forma mais clara de notar o interesse da Secretaria de Segurança e Informações do Estado do Paraná sobre o teatro, no período da Ditadura, são as cópias de peças inteiras encontradas nos Dossiês, como é o caso da Peça *O Auto dos 99%* de Carlos Estevam, que fala sobre a mais valia. A peça foi adaptada pela Equipe de Redação do Centro de Cultura Popular do Paraná, e na capa da peça está escrito: “*Sem a colaboração da Universidade essa peça jamais poderia ter sido escrita*”.

Outro exemplo é a peça *A Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal. A peça retrata dois funcionários de uma fábrica insatisfeitos com o salário, que falam sobre o que devia ser feito: uma revolução. A peça está dividida por folhas, a última folha, a nº. 8, traz o seguinte trecho, transcrito conforme a fonte:

No xadrez não me quiseram
 Passe fome lá forra;
 Se estou livre estou com fome
 Com a barriga dando hora
 Sem comida a liberdade é uma mentira não é verdade;
 ZZz da silva é um homem livre.

A partir do citado, percebe-se que as peças continham assuntos polêmicos como a liberdade, a revolução, salário, patrão, assuntos que a Ditadura Militar não gostaria que fosse tematizado, ainda mais para classe trabalhadora.

Em alguns documentos como o Ofício nº. TEU/0001/1967 endereçado a Delegacia de Ordem Política e Social, DOPS, datada de 17 de janeiro de 1967, em que o Teatro do Estudante Universitário do Paraná, TEU, encaminha as informações sobre o horário, o local, a data da encenação de uma peça e o seu conteúdo, foi possível perceber a formação de peças originais. Intitulada *De como o trabalhador faz arte... e o que artista pensa que é dele*, esta peça do TEU pode ser encarada como um indício de que não havia apenas apresentação de peças de Estevam e Boal, mas já se formava em Curitiba peças originais e com perfil suficientemente crítico para chamar a atenção da censura.

Em relação ao TEU, um dos recortes mais interessantes encontrados foi o da Gazeta de 26/03/1967, que explica que o TEU criava as suas próprias peças em seu laboratório de estudos, com a sua maior preocupação de difundir a cultura ao povo. De qualquer modo, estas iniciativas locais podem ser consideradas como um indicador de que o teatro no Paraná já começava a desenvolver seus próprios textos e fazer suas próprias escolhas no intuito de construir um diálogo com a população local. Sob a influência dos fundadores do teatro engajado proposto pelo grupo Atena, o teatro no Paraná já conseguia produzir seus próprios textos, superando a fase inicial em que encenavam as peças já consagradas de Vianna e Boal.

Na Delegacia de Ordem Política e Social - DOPS do Estado do Paraná havia uma tramitação, após o recebimento de informações sobre uma determinada peça, esta era encaminhada ao censor. O censor tinha o poder de autorizar ou não a apresentação da peça. Entre os documentos pesquisados, foi encontrado um desautorizando a apresentação da peça "*De como o trabalhador faz arte... e o que artista pensa que é dele*". Isso caracteriza a força da censura em relação ao Teatro. A alegação para indeferir o pedido foi o de que a peça apresentava fundo político. Em seguida, o responsável do indeferimento, repassava a não autorização da apresentação ao Teatro.

Outro documento que atesta a preocupação do Poder na época é um Relatório datado de 28 de março de 1968, que tinha como objetivo colher informações sobre TEU e sua diretoria, para serem repassadas à Delegacia de Polícia. Neste relatório, podemos observar que o investigador conseguiu a informações de um funcionário da Reitoria da Universidade do Paraná, e este informou que o TEU não tinha diretoria constituída, mas corroborou dizendo os nomes de participantes do grupo. Dos dois nomes citados, interesse a ressaltar que um deles era acadêmico da Universidade do Paraná e outro da Faculdade Católica de Direito, deixando claro que o movimento teatral do período da Ditadura não se restringia apenas a uma

universidade, mas sim que alcançavam tanto as públicas quanto as particulares.

Mesmo que houvesse investigações, era solicitado aos grupos de teatros relatarem quem fazia parte da Diretoria do grupo. O ofício TEU/0026/67 confirma no seu teor esta colocação, já que o ofício é resposta de uma solicitação do DOPS.

Apesar, do grande poder repressivo do governo ditatorial, foi possível identificar que houve tentativas de resistir ao controle e à censura imposta ao movimento teatral. A comunidade artística não aceitava as imposições do Governo Estadual com facilidade. A mostra disso é o manifesto datado de setembro de 1968. Nesse documento, evidencia-se a insatisfação em relação ao Governo do Paraná, que sufocava o movimento teatral através de um laudo técnico em que se impediam as apresentações teatrais no Teatro Guaíra. E, além disso, o documento acusa claramente a censura imposta pelo Governo:

O ato forjado e indigno do Governo do Estado que, conivente com a censura local, interdito em rápida manobra de gabinete o Teatro Guaíra, cancelando a temporada da peça “O Pequeno Solitário” de W. Rio Apa, visando uma justificativa para impedir representação da obra de Plínio Marcos “Navalha na Carne”, já liberada pela censura federal.

No mesmo manifesto, eles culpam o Governo de querer eliminar a classe artística no Estado:

O plano do Governo de eliminar gradativamente personalidades de maior destaque nacional, negando-lhes os meios de divulgação.

O processo de despersonalização de nosso povo através de sufocação de sua expressão cultural e artística e do terrorismo do SNI.

Percebe-se que classe artística enfrentou as situações adversas, como a impossibilidade de representar, e ainda procurou meios de quebrar o autoritarismo do Estado:

Motivados por esses atos de força do Governo e da Censura, nós, atores, escritores, artistas plásticos e universitários do Paraná, partimos unidos para desmascarar e lutar em público, convictos que contamos com honradez do paranaense.

Na luta travada contra a repressão, a classe artística se organizou para se manifestar através de uma greve:

Com esta determinação apelamos a todos os colegas afim de que se preparem para a deflagração de uma greve destinada a paralisar todas a atividade artística do Paraná.

No Jornal de Curitiba, datado de 23/03/1967, no título da reportagem *Universitários lançam manifesto contra a censura do DOPS: a promoção Noite de Arte e Poesia* do TEU, torna claro que em alguns textos que mostram momentos, a imprensa serviu de veículo de resistência, publicando a insatisfação dos estudantes. Enquanto alguns jornais escreviam de forma a deixar a questão subtendida, outros jornais publicavam abertamente no que a censura implicava, o que podemos ver na reportagem do Diário do Paraná, de 23/03/1967, o título da matéria era “*TEU*” *Disposto a encenar uma peça censurada*. Conforme a reportagem, o TEU tinha estado três meses se preparando para apresentação da peça de Bertolt Brecht, *Terror e Miséria do III Reich*, quando a censura cortou partes fundamentais da peça, cerca de 100 frases.

A encenação da peça seria no auditório da Reitoria e fazia parte de um programa de encerramento da Semana do Calouro, organizado pelo Diretório Central dos Estudantes, DCE, e o TEU. A ousadia da reportagem está em repassar as falas dos estudantes que se manifestaram, dizendo que se a censura não liberasse a peça integral, iriam apresentar a peça “*doa a quem doer*”, demonstrando impetuosidade diante a censura imposta pela Ditadura.

No final da matéria, os manifestantes acusam a censura do Paraná, de ser intransigente, já que em outra ocasião uma peça censurada no Paraná pode ser encenada em Santa Catarina. E ainda levaram os protestos ao Secretário de Segurança Pública do Paraná, quer dizer não aceitaram a imposição e lutaram para que o Teatro sobrevivesse a essa fase de dominação.

A preocupação do DOPS em condenação do nazismo nos fez considerar que se tratasse de idiossincrasia do censor pelo que nos elevamos protesto ao Secretário de Segurança Pública e intentamos ação judicial para corrigir esta anomalia.

A repercussão da censura chegou a outros jornais, como o Jornal Estado do Paraná de 28/03/1967, que noticia *TEU recorre a DPF² para encenar Brecht*. Na reportagem os estudantes afirmam que

por razões não explicitadas, a DOPS houve por bem, com intuito de censurar, dilacerar, inverter mutilar e adulterar a peça <Terror e Miséria no 3º Reich> prejudicando o seu sentido.

A peça teve trechos indispensáveis cortados, como a forma peculiar dos cumprimentos nazistas. Até a fala que representa de uma das melhores formas os nazistas foi censurada, “*sou nazista até os ossos*”.

No Jornal Diário do Paraná de 28/03/1967, os estudantes atacaram o censor dizendo que os “*os cortes não obedeciam a um critério lógico e racional, deixando a peça sem sentido*”. Alocuções como esta, comprovam que o movimento teatral estava lutando pelos direitos de livre expressão. Na já citada reportagem, ainda há uma definição do que é o TEU, por ele mesmo, conforme publicação: “*Inicialmente, o TEU diz que é uma entidade artística que congrega estudantes universitários com a finalidade(...) de difundir a cultura.*”

Nos recortes de jornais que formam os dossiês arquivados pelo arquivo público foi possível identificar algo mais além da censura e da resistência dos artistas de teatro no período da ditadura. Algumas reportagens indicaram também a audiência das peças produzidas TEU. Um exemplo disso é o recorte do Diário Popular, datado de 02/02/1967, com os seguintes dizeres:

Informe Popular

Sucesso

O grupo de Teatro do Estudante do Paraná obteve grande sucesso na sua apresentação na cidade catarinense de Canoinha. Basta dizer que foram levadas pequenas peças de Brecht e o público recebeu com entusiasmo. Os participantes do grupo voltaram surpreendidos.

A partir desse informe, constatamos que o Teatro no Paraná estendeu suas ações a outros Estados. Outro recorte que reafirma isso foi publicado no Jornal Tribuna do Paraná, datado de 01/02/1967, no qual se descreve as peças apresentadas pelos 15 integrantes do TEU que viajaram para Canoinhas, Santa Catarina.

Através da linguagem literária e teatral, os jornais também procuravam apresentar uma visão crítica da realidade. Numa coluna de nome Barra Pesada do Jornal Gazeta do Povo, escrita por Nelson Padrella, datada de 23/03/1967, com o título de *A Arte de Amar Brecht*, o autor transmite suas idéias em relação à adaptação das peças de Brecht e sobre a censura.

Padrella inicia sua história com dois personagens, dois defuntos que conversam dizendo que não suportam mais estar enterrados perto de Bertolt Brecht, já que este se mexia muito, os defuntos culpavam as adaptações e ensaios das peças de Brecht pelo TEU. Um dos defuntos diz: “*Mas aquilo é Brecht só no nome. Uns inteligentes andaram vendo*

fantasmas nas peças do homem e cortaram tudo". A ironia nas palavras "Uns inteligentes", prova o desprazer do autor em relação à adaptação da peça. Percebermos que o grupo de teatro preocupado com os *fantasmas* cortou talvez trechos que a censura impediria de apresentar, decidiram cortar partes importantes da peça: "Tudo que o homem falou sobre o nazismo, nacional-socialismo < heil, Hitler>... Inclusive, todos os < heil, Hitler> foram suprimidos."

Na fala seguinte do defunto, o mesmo explica porque cortaram partes importantes da peça Brecht: "Eles tinham que cortar alguma coisa. Cortaram as palavras que não compreenderam.". Esta fala revela que Padrella acha que o grupo não tem conhecimento suficiente, não compreenderam o que Brecht escreveu. E o defunto continua: "E tem mais: o Brecht que se cuide se não qualquer dia desenterram ele e lhe dão um pau de arara". Neste discurso o autor tinha o intento de se referir a Ditadura, já que o pau de arara era um instrumento de tortura usado pela Ditadura.

Em seguida ao término da história, o autor escreveu uma anedota sobre um professor que apontou para um tijolo e disse que a "terra é quadrada", os que concordaram e nada disseram poderiam sair para o recreio. Alguns que não ficaram quietos e que sabiam que a terra era azul ficaram de castigo. No entanto, "incrivelmente sorriam com alegria pura como se estivessem com a verdade cravada nos peitos".

No texto final, fica clara a intenção do autor de expor as suas considerações sobre aqueles que aceitam como verdade aquilo que uma autoridade diz e não se manifestam, mesmo sabendo que o conhecimento transmitido é incoerente, e aqueles que não silenciaram, fica a noção que eles sabem a verdade, que tantos ignoram. "MORAL: PARA UNS A TERRA É QUADRADA, PARA OS OUTROS A TERRA É AZUL".

Dentre os documentos encontrados no Arquivo Público, há manuscritos de uma história, *O Rato da Cidade e o Rato do Campo*, referência explícita à fábula "O rato da cidade e o rato do campo" de Esopo. Os rascunhos falam da diferença de liberdade do campo para cidade e a opressão sofrida pelos ratos. Uma metáfora clara que critica o modelo de modernização brasileira baseado no crescente empobrecimento do pequeno proprietário rural, que sem condições de viver no campo, migra para a cidade e submeter-se ao trabalho assalariado.

CONCLUSÃO

Grupos como Arena e o Centro Popular de Cultura, CPC, foram de importância extrema para desenvolver uma nova forma de expressão

artística do teatro no país. Formados numa época de limitações ainda maiores, de censura e pouca compreensão, realizaram grandes feitos, no que diz respeito à divulgação do teatro e da sua defesa enquanto arte e enquanto instrumento de transformação social. Eles possibilitaram um crescimento de ideais, defendidos pelo teatro, além de manter um nível de qualidade em seus espetáculos que foi grandioso.

Suas dificuldades não foram apenas financeiras e de incentivo, mas também de adequação, de percepção e produção de espetáculos com textos e temas voltados aos interesses daqueles para quem encenavam. Havia vontade, mas pouca experiência do que realmente seria importante para o povo, para o público. É importante salientar que todos os feitos desses grupos foram de extrema importância e de significativa relevância, pois ajudaram a construir o teatro brasileiro, além de fornecer bases para que se pudesse realizar uma arte voltada para o povo. Entretanto, a repressão do governo militar silenciou durante muito tempo estas propostas. Mostra disso, está no fato de que na pesquisa realizada no Arquivo Público do Paraná, não havia nenhum documento sobre teatro depois de 1968. O Ato Institucional nº 5, decreto do Regime Militar, que suspendeu os direitos políticos, além de proibir atividades e manifestações sobre assunto de cunho político, estagnou o desenvolvimento do Teatro.

Somente a partir de 1979, quando a Ditadura já não conseguia mais se manter e havia muitos movimentos de oposição, as greves no ABC, a aprovação da lei de anistia, é que o teatro começou a respirar novamente. Porém, este grande intervalo marcado pelo silenciamento do teatro proposto e realizado pelo grupo Arena e outros tantos foi suficientemente forte para impedir a difusão deste movimento de popularização do teatro numa perspectiva transformadora e não meramente estética.

Analisando o contexto histórico atual, a era da televisão digital, percebe-se, infelizmente, que a maioria das propostas dos movimentos pesquisados não sobreviveram a Ditadura, já que hoje o Teatro quase perdeu todo o seu caráter popular, e era o que os movimentos teatrais estudados não aspiravam, pois queriam levar a cultura teatral ao povo, ampliar uma consciência cultural ligada à arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRABAL, J.; LIMA, M.A. de; *O nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ARANTES, A. Entrevista concedida a Jalusa Barcelos. In: BARCELOS, J.I. *CPC: uma história de paixão e consciência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994, p. 225-248.

BERLINCK, M. T. *O Centro Popular de Cultura da UNE*. Campinas: Papirus, 1984.

CALDAS, A. C. *Centro Popular de Cultura no Paraná (1959-1964) Encontros e Desencontros entre Arte, Educação e Política*. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2003.

CANTARELA, R. *O Teatro Paranaense no Período da Ditadura Militar (1964-1985): Notas de uma Pesquisa no Arquivo Público do Paraná*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Especialização em História da Educação Brasileira. Cascavel, 2008.

PEIXOTO, F. *Teatro em Questão*. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARTINS, C.E. *Anteprojeto do Manifesto do Centro Popular de Cultura da UNE, 1962* In: HOLLANDA, H.B. *Impressões de viagem: CPC, vanguarda e desbunde*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MARTINS, Ismênia. Autoritarismo e Arquivo no Brasil. In: PADRÓS, Henrique Serra (org.). *As Ditaduras de Segurança Nacional: Brasil e Cone Sul*. Porto Alegre: Corag/ Comissão do Acervo da Luta contra a Ditadura, 2006.

MICHALSKI, Y. *O teatro sob pressão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

SANFELICE, J.L. *Movimento estudantil: a UNE do golpe de 64*. São Paulo: Cortez, 1986.

NOTAS

¹ Trabalho desenvolvido no Curso de Especialização em História da Educação Brasileira, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

² Delegacia de Polícia Federal.

**PESQUISA-AÇÃO VOLTADA A PRÁTICAS DE LEITURA:
uma proposta de trabalho com gêneros textuais sob a metodologia da
seqüência didática**

Rosiane Moreira da Silva Swiderski (PICV – UNIOESTE)
Terezinha da Conceição Costa-Hübes (Orientadora - UNIOESTE)

RESUMO: O projeto “Práticas de leitura pautadas na proposta de seqüência didática com gêneros textuais”, proposto ao PICV/2008, tem por objetivo a apresentação da execução e posterior análise dos resultados, de um trabalho voltado à prática de leitura. As possíveis ações serão orientadas pela adaptação da proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), realizada por Costa-Hübes (AMOP, 2007). Trata-se, portanto, de um projeto voltado a uma turma de 5ª série do ensino fundamental que segundo diagnóstico, realizado pela equipe pedagógica e pelos professores de Língua Portuguesa de um colégio estadual na cidade de Cascavel/Pr, revela maiores dificuldades no que tange à compreensão leitora, fato este que já está refletindo em todo o processo de ensino-aprendizagem. No viés metodológico da pesquisa, o projeto está ancorado em um estudo de campo caracterizado como pesquisa-ação, de cunho descritivo e qualitativo, tendo em vista que pretendemos ir a campo, planejar e realizar práticas de leitura com tais estudantes, analisando, concomitantemente ao processo, a participação e interação dos mesmos e a nossa ação como docente nesse trabalho com a seqüência didática. Cabe salientar ainda, que o processo de ensino-aprendizagem será guiado por uma prática que dialoga com a concepção filosófica marxista do materialismo histórico dialético, e com a concepção sociointeracionista da linguagem, a qual entende que o papel do professor é mediar o processo de formação.

PALAVRAS-CHAVE: ensino. leitura. gêneros textuais.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as obras de Mikhail Bakhtin – “Estética da criação verbal” (2003) – e de Jean-Paul Bronckart – “Atividade de linguagem, textos e discursos” (2003) – marcam, no final do século XX, a gênese da discussão sobre a temática: gêneros discursivos e gêneros textuais.

Para Bakhtin a noção de gênero define-se sobre o viés do discurso que cada esfera social representa:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos [...] estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” [grifo do autor] (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

A somar com o exposto pelos estudos de Mikhail Bakhtin e sem refutar o conhecimento produzido por este autor, Bronckart (2003) expõe a confusão terminológica que a nomenclatura gênero e tipologia produzem até o momento. E, na tentativa de minimizar esse fenômeno e de aprofundar os estudos numa perspectiva da análise da arquitetura interna dos textos (materialização de gêneros), opta por adotar a terminologia: gênero textual.

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de *gênero de discurso*.” [grifo do autor] (BRONCKART, 2003, p. 75).

É sobre o quê se apresenta que está fundamentada a exposição de Marcuschi, quando salienta que “as expressões ‘*mesmo texto*’ e ‘*mesmo gênero*’ não são automaticamente equivalentes” e quando observa o cuidado que se deve ter para não confundir *texto* e *discurso* [grifo do autor]. (MARCUSCHI, 2003, p. 21-24).

Para o autor:

[...] *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos. Em outros termos, os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. [grifo do autor] (Idem, p. 24).

Passando de uma discussão teórica para a prática docente, os gêneros são apresentados como objeto de ensino, em âmbito nacional, com

a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997/1998) –, e em âmbito estadual, com a publicação das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (PARANÁ, 2008). Percebe-se que, a partir da última década do século XX e a cada ano que se passa, são intensificadas as discussões sobre esta temática, seja nos cursos de formação continuada de professores, na licenciatura para Língua Portuguesa e nos eventos, de modo geral, que abarcam a linha de pesquisa: linguagem e ensino.

Entretanto, por mais que os materiais didáticos comecem a adotar a nomenclatura “gêneros textuais” ou “gêneros discursivos” e ensaiam um trabalho pautado nesse objeto, bem como os concursos, principalmente de vestibular no Estado do Paraná, também comecem a responder a este intento; ainda observa-se que não há uma compreensão, por parte da maioria do corpo docente e dos acadêmicos que estão se formando na licenciatura de Português, de como orientar um trabalho pautado nos gêneros textuais.

Cabe salientar que, teoricamente, esse perfil que marca o processo de formação num viés interacionista, foi/é bastante discutido no curso de licenciatura – principalmente na Universidade Estadual do Oeste do Paraná *campus* de Cascavel – e compreende-se que já houve uma internalização para o tipo de sujeito que o professor de Língua Portuguesa é convidado a formar. No entanto, ainda percebe-se uma lacuna entre teoria e prática, ou seja, só o conhecimento teórico não subsidia uma ação consciente e transformadora¹. Por mais que pareça redundante esse comentário (mas compreende-se ser necessário retomar), no intento de chamar a atenção para esta questão, é preciso levar tal conhecimento para a prática de ensino e acredita-se que, só quando houver essa relação efetiva é que o educador poderá ter parâmetros para mensurar os resultados e então se posicionar diante da sociedade.

Todavia, compreende-se que levar essa teoria, na sua amplitude, para a sala de aula, exige, por parte do estudante de uma licenciatura e do professor já formado, a coragem e querer romper com uma cultura pré-estabelecida. Pois, muitos são os questionamentos que o “diferente” produz, e que por não terem respostas imediatas, incitam a ação de investigar.

Sobre o que é apresentado, está a ânsia de respostas pela questão: como ensinar a linguagem na perspectiva sócio-interacionista?

Diante das discussões sobre uma metodologia para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais, acredita-se que os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) venham colaborar. Todavia, trata-se de uma proposta para um contexto de ensino distinto das políticas sócio-econômicas e culturais do Brasil. Nessa perspectiva, os pesquisadores brasileiros passam a adaptar a proposta de seqüências didáticas ao contexto de cada região.

No Paraná, mais precisamente na região Oeste, um grupo de professores da rede pública municipal, coordenado pela Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa Hübes, docente do Curso de Letras da Unioeste, *campus* de Cascavel, ousou nesta direção. Para isso, a professora, com o apoio da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná –, elaborou e vem orientando um Projeto de Formação continuada por meio de grupo de estudos centrado em reflexões sobre o ensino da gramática numa perspectiva textual/discursiva. Os integrantes desse grupo aprofundaram teoricamente o estudo dos gêneros e se dispuseram a elaborar um material teórico-metodológico que orientasse seus parceiros, não só em relação ao ensino da gramática, mas também, do lugar de concretização da língua, ou seja, os gêneros textuais. Para isso, optaram pela orientação metodológica de Doz, Noverraz e Schneuwly (2004), adaptando tal proposta à realidade do ensino na região. Em função desse esforço conjunto, a partir desse viés teórico, produziu-se o Caderno Pedagógico 01 (AMOP, 2007) e o Caderno Pedagógico 02 (AMOP, 2008) como um material de apoio didático na condução das práticas de leitura, interpretação, análise linguística, produção e reescrita de texto de diferentes gêneros textuais.

É sob esta produção que o projeto busca se consolidar, almejando apresentar, discutir e avaliar, na prática, o trabalho teórico-metodológico com os gêneros textuais, por meio de seqüências didáticas, selecionando, dentre os gêneros propostos nos Cadernos Pedagógicos, alguns para orientar as atividades de leitura.

Cabe salientar, que as seqüências didáticas dos Cadernos Pedagógicos não serão tomadas como receita, no sentido de executar a proposta *ipsis literis*, mas como modelo de encaminhamento teórico-metodológico, ou seja, um material que oriente o planejamento das atividades de acordo com as necessidades sócio-comunicativas e o contexto sócio-político, econômico e cultural dos estudantes da 5ª série de um colégio estadual na cidade de Cascavel/Pr.

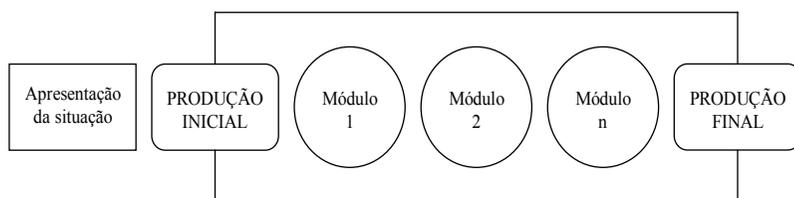
Esse projeto de pesquisa nasce do anseio de vivenciar a relação entre teoria e prática com os gêneros textuais na escola, verificando quais as possíveis contribuições dentro de um contexto real de ensino-aprendizagem. E encontra subsídios para justificar a sua aplicabilidade no problema diagnosticado pela equipe pedagógica e professores de língua portuguesa de um colégio estadual, na cidade de Cascavel/Pr, quanto à dificuldade de alguns estudantes na prática de leitura; e o reflexo desta no processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas que comportam o segundo ciclo do ensino fundamental.

2 A PROPOSTA DE SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS COM GÊNEROS TEXTUAIS

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) envolve um trabalho com gêneros textuais (orais e/ou escritos), pautado num conjunto de atividades, organizadas de maneira sistemática pelo professor, de acordo com as necessidades sócio-comunicativas dos estudantes em cada ciclo do ensino fundamental. A esta atividade os autores dão o nome de seqüência didática.

Em suma, a seqüência didática com um gênero textual organiza-se em quatro eventos distintos (ver figura 1):

FIGURA 1 – ESQUEMA DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA



Conforme é observado no esquema, a atividade tem início com a apresentação de uma situação de interação sócio-comunicativa concreta que visa fundamentar a necessidade de produção e a aprendizagem relacionada a um gênero textual, oral e/ou escrito.

Ao apresentar/expor uma situação de comunicação, o professor está subsidiando a construção de um contexto sócio-discursivo, no qual o estudante defronta-se com um problema de interação delimitado; e a partir das informações dadas pode encontrar condições para pensar os papéis sociais e as estratégias lingüísticas e sócio-culturais envolvidas na resolução desse problema. Conforme os autores observam, é o momento de refletir sobre: a necessidade real da produção; a quem ela será dirigida; que forma assumirá; e quem participará da produção.

Na seqüência é proposta uma produção inicial, e neste momento, o estudante busca elaborar um texto (oral e/ou escrito) para responder a situação de interlocução, proposta anteriormente. Essa produção inicial oferece, ao professor, subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o estudante tem do referido gênero textual, quais são as dificuldades ou conhecimentos que demonstra em relação à língua, enfim, trata-se de um instrumento por meio do qual o professor pode encontrar elementos para analisar as capacidades e potencialidades de linguagem (gramatical, textual, comunicativa) dos estudantes.

A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa. Somente a produção final constitui, bem frequentemente, a situação real, em toda sua riqueza e complexidade. A produção inicial pode ser simplificada, ou somente dirigida à turma, ou, ainda, a um destinatário fictício. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

E, com base nessa avaliação diagnóstica, se define o ponto de intervenção do processo ensino-aprendizagem, ou seja, esta análise servirá para orientar as atividades e exercícios a serem trabalhados nos módulos, de forma a adaptar a seqüência didática às necessidades reais dos estudantes envolvidos.

O trabalho com os módulos consiste em abordar, de forma didática, os problemas que foram revelados pela análise da produção inicial. As dificuldades que os estudantes apresentaram quanto à expressão escrita e/ou oral são organizadas em módulos de atividades e exercícios a serem trabalhados antes de inserir o estudante no processo final de produção.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os problemas específicos de cada gênero são avaliados sobre quatro níveis: representação da situação de comunicação; elaboração do conteúdo; planejamento do texto; realização do texto. E são trabalhados didaticamente em três categorias: observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção de textos; e elaboração de uma linguagem comum. Esse método de avaliar a produção inicial e de proposta de atividade e exercícios possibilita a construção progressiva de conhecimento sobre o gênero.

Após um trabalho consistente com um gênero textual é chegado o momento de colocar novamente o estudante na situação de produção delimitada no início da seqüência didática. De acordo com os autores, este momento possibilita ao estudante revelar o que foi apreendido ou não com o procedimento, em todas as instâncias; bem como, possibilita ao professor a realização de uma avaliação somativa acerca do processo ensino-aprendizagem.

3 UMA ADAPTAÇÃO DA PROPOSTA DE SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS COM GÊNEROS TEXTUAIS

Com base no exposto anteriormente, um grupo de estudo buscou adaptar a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao contexto sócio-educacional da região Oeste do Paraná. E os resultados desse projeto vem se materializando na publicação dos Cadernos Pedagógicos intitulados “Seqüência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais” e nas pesquisas desenvolvidas.

De acordo com o exposto na orientação teórica do Caderno Pedagógico 1 (2007), a adaptação teve por objetivo viabilizar um trabalho pautado na seqüência didática conforme propôs os integrantes do grupo de Genebra. E em suma, ela se organiza na seguinte seqüência:

- 1) Apresentação de uma situação: é o ponto de partida de uma SD, o qual consideramos essencial para o sucesso do trabalho que pretende desenvolver, pois trata-se de estimular a PERCEPÇÃO DE UMA NECESSIDADE DE INTERAÇÃO, UM MOTIVO PARA SE FALAR OU ESCREVER. É o momento quando se apresenta, aos alunos, uma SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO que será realizada verdadeiramente.
- 2) Seleção do gênero textual: tendo em vista essa necessidade de interação, esse motivo para falar ou escrever; tendo em vista o que se quer dizer, para quem se quer dizer, quando se quer dizer e em que local de circulação o(a) professor(a) e os alunos selecionam um gênero textual que atenda a essa necessidade de interação.
- 3) Reconhecimento do gênero selecionado: uma vez selecionado o gênero, antes de produzi-lo (seja de forma oral ou escrita), entendemos que é preciso reconhecê-lo na sociedade, seja em relação à sua função social (por que foi/é produzido, por quem, para quem, quando, onde etc.); ao seu conteúdo temático (o que geralmente se diz em textos desse mesmo gênero); à sua estrutura composicional, o que pressupõe uma análise de sua organização interna (como são organizados os textos pertencentes a esse mesmo gênero, quais são suas características, qual sua tipologia etc.); à seu estilo (análise de suas marcas linguísticas e enunciativas, ou seja, recursos gramaticais empregados, tais como: sinais de pontuação, estrutura das frases, seleção do léxico, entonação, ritmo, ou recursos não-verbais, tais como: cores, tamanho, figuras, entre outros). Para efetuar uma análise de tal dimensão, propomos o seguinte encaminhamento:
 - a) Pesquisa sobre o gênero.
 - b) Leitura de textos do gênero selecionado para análise:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático.
 - c) Seleção de um texto do gênero para análise:
 - de sua função social,
 - de seu conteúdo temático,
 - de sua estrutura composicional,
 - de seu estilo (análise linguística).
- 4) Produção do gênero trabalhado, tendo em vista a necessidade apresentada inicialmente e reescrita do texto produzido, com o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, de seus “modelos” que circulam na sociedade. Momento este da SD que ressaltamos a importância de se trabalhar, com os alunos, o planejamento do texto (ou rascunho), a releitura do texto produzido, a auto-correção para, só então, chegar à reescrita propriamente dita.
- 5) Circulação do gênero, tendo em vista o(s) seu(s) interlocutor(es)

definidos inicialmente. Consideramos esta fase da SD a mais importante, pois é quando se concretiza a proposta inicial, provando ao aluno a funcionalidade da língua em situações reais de uso. Deixa-se de lado o “faz de conta” tão perpetuado pela escola e praticam-se verdadeiras interlocuções. Portanto, esta etapa não deve ser desconsiderada em hipótese alguma (AMOP, 2007, p. 16 a 18).

De modo sucinto, o que difere entre uma proposta e outra é o momento da produção inicial. Na adaptação proposta e orientada por Costa-Hübes (AMOP, 2007), antes de inserir o estudante numa situação de produção inicial, é sugerido um trabalho de reconhecimento do gênero, buscando subsidiar o estudante quanto aos elementos lingüísticos e enunciativos que envolvem o gênero selecionado, para atender a situação apresentada inicialmente.

Um detalhe a salientar sobre este trabalho de reconhecimento do gênero, é que as informações não são dadas gratuitamente ao estudante, ou seja, o gênero não é tratado como uma forma pronta e acabada, mas busca incentivar o processo de pesquisa. Nessa perspectiva, o estudante tem dois problemas a resolver antes de iniciar sua produção, uma abarca a pesquisa para conhecer os elementos que delimitam a produção e circulação dos “modelos” do gênero a ser abordado didaticamente; e, em segundo, a leitura e análise desses “modelos”, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que os delimita.

4 METODOLOGIA

Esse projeto caracteriza-se numa Pesquisa-ação, uma vez que a investigação (Pesquisa) dar-se-á ao mesmo tempo em que ocorrerá a prática pedagógica para formação de leitores (Ação). Este viés metodológico visa tornar científico um processo de mudança a ser desencadeado por um grupo de sujeitos. Diante do objetivo proposto, a presente pesquisa tem um cunho descritivo, ou seja, tem por objeto maior relatar os resultados desse processo de mudança.

Conforme o problema que norteia o projeto, exposto na introdução, a pesquisa segue um caráter qualitativo. Deste modo, não é almejado mensurar e classificar leitores e não-leitores, mas identificar o perfil de leitor, avaliando as dificuldades apresentadas antes e após o desenvolvimento das práticas de leitura que se pretende encaminhar, para então responder se um trabalho com os gêneros por meio de seqüência didática pode contribuir, ou não, com a formação de leitores.

A execução do projeto, nesse momento, aplica-se a uma turma de 5ª série do ensino fundamental de um colégio estadual da cidade de

Cascavel/Pr. Durante a semana, estes estudantes têm quatro aulas de Língua Portuguesa. Para a execução do projeto, duas aulas (germinadas) serão cedidas à pesquisadora para que sejam trabalhadas práticas de leitura e compreensão leitora, segundo o viés teórico-metodológico já apresentado.

A seleção dessa amostragem deve-se a uma avaliação institucional, a qual revelou haver, nessa série, um déficit de leitura maior em comparação às outras turmas. Para tanto, considerou-se (pesquisador, coordenação e professores) relevante à execução do projeto com a referida série.

Cabe salientar que o processo de ensino-aprendizagem será guiado por uma prática que dialogue com o método materialista dialético. Essa perspectiva teórica exige do professor o papel de mediador, isto é, o professor é o sujeito que pode propiciar a interação entre o produto intelectual assistemático e o sistemático. Todavia, o estudante não é um assujeitado neste processo. Pelo contrário, é um sujeito que sofre as influências do meio, bem como, influencia este espaço.

Esse perfil da amostra e do espaço no qual ocorrerá à execução do projeto e coleta dos dados para responder aos objetivos da pesquisa caracteriza o presente estudo como pesquisa de campo.

4 CONSIDERAÇÕES

No que concerne a este artigo, o objetivo maior foi expor e divulgar a Pesquisa de Iniciação Científica (PIVC) que pretendemos realizar durante o segundo semestre do ano em curso, com os estudantes de uma 5ª série do ensino fundamental de um colégio estadual na cidade de Cascavel/Pr.

Acreditamos que esta atividade de iniciação científica pode propiciar a criação e o fortalecimento de um vínculo entre as escolas e a universidade, uma vez que não pretende apenas investigar, mas, antes de tudo, contribuir com o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos no corpus de investigação. Sendo assim, o projeto inscreve-se na área da Linguística Aplicada e compreende que é tempo das universidades aproximarem-se mais das escolas, oferecendo respostas mais convincentes diante das inúmeras indagações criadas em tal contexto.

É o que se pretende com esse viés investigativo, pois acredita-se que o resultado da pesquisa poderá somar-se, particularmente, à construção do conhecimento didático-científico, relacionado à formação de co-autores no ensino fundamental. Também pode vir a promover maiores reflexões sobre a formação desses sujeitos, bem como colaborar com os estudos acerca da temática na área de linguagem e ensino, e com a própria esfera

escolar, por estar se pensando numa prática que subsidie posteriores transformações no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Seqüência didática**: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais. [Organizadoras: Carmem Teresinha Baumgärtner e Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2008. Caderno Pedagógico 02.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Seqüência didática**: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais. [Organizadora: Terezinha da Conceição Costa-Hübes]. Cascavel: Assoeste, 2007. Caderno Pedagógico 01.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-335.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-147

NOTA

¹ O conceito de ação consciente e transformadora está pautado em partes no artigo de Gilberto Barral, intitulado, “Práticas reprodutivas e transformações nas escolas públicas” – publicado na Revista Línguas & Letras no ano de 2005 –, principalmente quando o autor menciona a necessidade de um ensino embasado em conteúdos reais, dinâmicos e concretos da realidade sociocultural do estudante, em detrimento a um ideal de ensino generalizante, no qual permeia a prática de conteúdos repetitivos e descontextualizados.

A FORÇA E A PALAVRA: Uma leitura de “Famigerado”

Ruth Winterkorn¹

RESUMO: No conto “Famigerado” Guimarães Rosa aborda, de forma irônica, a importância da linguagem, como o seu domínio, ou não, determina as posições sociais. Este estudo tem por objetivo, analisar como o autor efetuou uma contraposição entre o poder da força física e da violência representados por Damázio, ao poder da instrução e do conhecimento formal, representados pelo médico, assim como a dialogia entre a linguagem culta e a popular nos diálogos das personagens. No decorrer do conto, um médico do interior (narrador da história), recebe a visita de quatro cavaleiros rudes do sertão. O líder do grupo, Damázio, quer que o doutor - única pessoa letrada do local exceto o padre - esclareça o significado da palavra “Famigerado”. Há na fala do doutor o desejo de ter a mesma força do jagunço, da mesma forma, há na fala do jagunço o desejo de ter o conhecimento do doutor. O que se pode concluir é que um e outro são complementares e, não necessariamente opostos.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogia, personagens, linguagem culta/popular.

INTRODUÇÃO

O conto “Famigerado”, narrado em primeira pessoa, integra o livro “Primeiras estórias”, de Guimarães Rosa. Ele está centrado em episódio cômico/trágico, cujo tema é a história de um médico, que trabalha numa cidade do interior, o qual certo dia recebe uma visita inesperada de quatro cavaleiros rudes do sertão.

Guimarães Rosa imagina um episódio, no qual estaria em jogo uma situação dialógica entre a linguagem culta e a popular, bem como o poder da palavra *versus* o da violência e da força física. De acordo com (BRAIT, 2008), a palavra pode ser:

“Pela perspectiva de um dos interlocutores (personagem, narrador letrado) e a reconstrução poética da linguagem de um ex-cangaceiro, esse texto encena um caminho que vai da identificação de uma palavra da língua portuguesa à sua condição de arma poderosa, fio de navalha ideologicamente afiado (BRAIT, 2008, P.34).

No ano em que se comemora o centenário do nascimento de João Guimarães Rosa, autor do conto, é importante recordar que a principal

característica dele ao escrever suas obras é expor as tensões específicas de cada situação, observando os aspectos históricos e culturais, os quais, apontam para uma especificidade da condição humana: “entre a vida e a linguagem não há alibi possível”(BRAIT, 2008.p.34). Em “Famigerado”, dentre os seus contos, o mais divertido, Rosa elabora, “a partir da ambigüidade de uma palavra e do duelo dialógico por ela instaurado, uma genuína teoria da linguagem” (BRAIT, 2008.p.34).

Damázio simboliza o poder inerente à violência sertaneja e o doutor, o poder da linguagem e a força do conhecimento. O líder do grupo, cujo nome era Damázio – conhecido assassino da região, havia procurado o “doutor”, para que este - a única pessoa do local exceto o padre - que tinha dicionário e era letrada, esclarecesse o significado da palavra “famigerado”, pois ele fora assim designado por alguém de fora, a serviço do governo e queria saber o que significava tal palavra.

Para que o duplo sentido da palavra ‘famigerado’, utilizada por Guimarães Rosa no conto seja entendido, buscamos o seu significado e sua origem - ela é proveniente do latim *famigerātū(m)*, cujo sentido é *famoso, afamado, falado, célebre* -, não tendo, portanto, conotação negativa em latim. Mas, ao examinar o verbete em vários dicionários, estas foram as definições encontradas: Moderno Dicionário Enciclopédico Brasileiro, de José Abílio Filho, ed. 1984: *adj. que tem boa ou má fama, célebre, notável, notório*; Dicionário da Língua Portuguesa, do Antônio de Moraes, ed. 1813: *adj. afamado, famoso*; Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, ed. Delta S/A, 1958: *célebre, famoso, afamado*; Novo Dicionário da Língua Portuguesa, o Aurélio, ed. Nova Fronteira, 1989: *adj. que tem fama; muito notável; célebre, famoso*; 2. *Pop. Faminto, esfomeado*; Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, SP, Cia. Melhoramentos, 1998, Michaelis: *que tem fama; célebre, notável (mais usado com sentido pejorativo)*; Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, ed. Objetiva, 2001: 1. *que tem muita fama; célebre; notável*; 2. *pej. Tristemente afamado (f. assaltante)*.

O médico, que é o narrador da história, fica apreensivo quando os cavaleiros não aceitam o convite para entrar em seu consultório e Damázio informa que não estava doente, e somente após algum tempo, meio desajeitado, diz a que veio, pronunciando incorretamente, quatro vezes a palavra que ele queria que fosse esclarecida. O narrador ainda não consegue se aquietar, permanecendo atento e tentando organizar os seus pensamentos. Nesse momento, o médico-narrador reconhece-o como sendo um jagunço famoso e violento da região da Serra. O domínio da norma culta permitiu ao médico imaginar que se tratava da palavra “famigerado”, perguntou, então, ao jagunço, se era aquela a palavra, pela qual fora denominado pelo moço

do governo. Obtendo uma resposta afirmativa, o médico fornece quatro sinônimos inacessíveis para um iletrado, ou seja: *inóxio*, *célebre*, *notório* e *notável*.

Não entendo a definição que o médico dera, o jagunço solicita que o mesmo fale em linguagem simples, para que ele e o grupo pudessem entender o que significava a palavra. Sentindo-se mais seguro, o médico explicou com mais clareza a definição do dicionário, mas não forneceu a definição correta da palavra “famigerado”, a qual pode, também ter significado negativo, citando somente os aspectos positivos da definição do dicionário, apenas os que enaltecem o bandido. Mesmo o interlocutor insistindo, estando em dúvida sobre a definição oferecida pelo doutor, ele mantém a mesma, dizendo afirmando que gostaria de ser tão famigerado quanto o jagunço, fazendo com que este dispensasse as testemunhas e fosse embora muito feliz.

Ao analisar o conto com mais atenção, observa-se, que há na fala do doutor o desejo de ter a mesma força física do jagunço. Da mesma forma, há na fala do jagunço o desejo de ter o conhecimento formal do doutor, ou seja, se ao jagunço sobra valentia e falta o conhecimento formal, ao doutor falta a coragem, visto que ele está apavorado. Mas o que mais se destaca no conto é que, naquela situação específica, o médico queria ter o poder da violência e o destemor do jagunço e aquele queria ter o conhecimento e o domínio lingüístico do doutor. Ou seja, os dois se complementam, não sendo necessariamente opostos, já que ambos se sentem fragilizados quando estão frente a frente.

A DIALOGIA ENTRE FORÇA E PALAVRA

Grande renovador da prosa de ficção, João Guimarães Rosa marcou profundamente a literatura brasileira. Nascido em 1908, na cidade de Cordisburgo (MG), formou-se em Medicina na cidade de Belo Horizonte (1930). Após clinicar algum tempo nos confins do Estado mineiro, onde aprendeu os segredos e as falas do sertão que marcariam sua obra, entrou para a carreira diplomática (1934), indo servir em Hamburgo, Baden-Baden, Lisboa, Bogotá e Paris. Dividido entre a literatura e a carreira diplomática, fez longas viagens pelo interior de Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Bahia, anotando os maneirismos de fala de jagunços, vaqueiros, prostitutas e beatas, colhidos em conversas.

Assim, ao se valer das anotações de suas andanças, ele revolucionou a prosa brasileira e foi aclamado pelo público e pelos críticos ao escrever seu primeiro livro de contos: *Sagarana* (1946). Combinando o

erudito com o arcaico e com as expressões populares, transformou a semântica, subverteu a sintaxe e apresentou ao leitor quase um novo idioma para contar as histórias da gente do sertão. Mais tarde publicou *Corpo de Baile* (1956), um conjunto de sete novelas, e o livro mais polêmico da literatura brasileira do século XX – *Grande Sertão: Veredas* (1956). Na construção da personagem principal (Riobaldo), fundiu o cotidiano com o requintado, o regional com o erudito, o folclore com a cultura livresca, o real com o fantástico e superou o regionalismo ao compor, numa narrativa épica/mítica, a própria condição humana. Ainda vieram *Primeiras Histórias* (1962), reunindo 21 contos curtos, e *Tutaméia* (1967), conjunto de 40 contos. Faleceu no Rio de Janeiro em 1967, três dias depois de tomar posse na Academia Brasileira de Letras. Posse esta que sempre adiará, temendo a emoção de vestir o fardão da Academia.

BRAIT (2008), em “Tropeços e Trapaças”, aborda a tensão de valores que a palavra provoca nos diálogos entre classes sociais distintas:

Como nos entendemos? Falar e escrever a mesma língua garante exatamente o que? A existência de uma língua só se concretiza nos embates diários entre falantes, ouvintes, escreventes e leitores. A cada vez que esses sujeitos produzem linguagem, oral ou escrita, são por ela atravessados e participam de um evento interativo em que o conflito, a tensão entre valores, é a sua marca essencial (BRAIT, 2008, P.34).

No conto “Famigerado”, objeto deste estudo, o autor descreve – através da palavra - o confronto em palavras entre um perigoso jagunço, que aflito e temendo ter sido desfeitoado, deseja saber o significado da palavra “famigerado”, e um temeroso homem culto, a quem se dirige esperando encontrar a resposta. Como recursos, Guimarães Rosa utiliza, de forma singular, regionalismos, neologismos, registros da oralidade e inventivas construções sintáticas e morfológicas, a fim de tratar da própria linguagem e de seu reflexo como instrumento de diferenciação social. Este aspecto pode ser observado ao longo do conto, pois o autor se vale do duelo lingüístico e do jogo interativo ao equiparar os interlocutores, buscando aumentar a tensão entre os mesmos, expondo os valores que serão tratados nos diálogos das personagens.

O conto “Famigerado”, além de ser uma obra literária, aborda a importância do conhecimento formal no desenrolar da estória. O autor começa falando sobre um tropel que parou a sua porta repentinamente, mesmo estando o arraial tranqüilo. Nada entendendo, ele chegou à janela para ver do que se tratava. Antes de expor ao leitor o objetivo de tão inusitada visita, o narrador descreve o cenário em que se desenvolverá a estória, apontando algumas características das pessoas que estão à sua

frente: “*O cavaleiro esse – o ho-homem-ho – com cara de nenhum amigo. (...) Os outros, tristes três, mal me haviam olhado (...). Semelhavam a gente receosa, (...) constrangidos – coagidos, sim. Isso por isso, que o cavaleiro solerte tinha o ar de regê-los*” (ROSA,1974, P.27). Ao apresentar as personagens e os seus próprios sentimentos frente ao bando, o narrador-autor fornece instrumentos ao leitor para que, ao acompanhar a exposição do médico, este possa observar como ocorrerá a contraposição entre a “força da palavra” - (*escrita ou falada*) *que é muito mais do que uma simples forma de nos comunicarmos, podendo ser usada para seduzir, machucar, edificar, pra derrubar, etc.;* e a do “conhecimento formal” – (*linguagem culta ou formal*) *sendo a correção gramatical, ausência de termos regionais ou gíria, bem como riqueza de vocabulário e frases bem elaboradas*) - (dele); a “força física” – *Força! Fenômeno físico, que demonstra o poder de exercer o poder da gravidade. Força física corporal é a capacidade que têm todos os seres de demonstrarem força, mesmo sem demonstrar qualquer nível de inteligência em várias modalidades esportivas, ou exercício contínuo de atividades laboriosas -;* e a “linguagem coloquial ou popular” - *é aquela que usamos no dia-a-dia, nas conversas informais com amigos, no bate-papo que dispensa formalidades e aceita gírias, diminutivos e termos regionais* - (do jagunço).

Estando o médico diante de “*um brabo sertanejo, jagunço até na escuna do bofe*” (ROSA,1974, P.28), havendo já inquirido o mesmo sobre a necessidade de seus serviços médicos e recebendo resposta negativa, ficou temeroso, ao saber-lhe o nome, pois já tinha conhecimento de que coragem, valentia e braveza eram os valores que o jagunço mais prezava, porém os seus sentimentos, em contraposição eram de covardia, prostração e fragilidade, tendo, portanto, conotação negativa. Por isso, o doutor não podia demonstrar a sua fragilidade para não comprometer o diálogo entre os dois e, evidentemente, para não passar por fraco, já que, naquele contexto a falta de coragem é motivo de desprezo.

Para que o doutor e Damázio alcancem seus objetivos – o do jagunço é saber qual é o significado da palavra e o do médico é defini-la sem se comprometer nem provocar a desgraça de outrem -, o diálogo travado entre eles vai se alternado entre orador e auditório. Pode-se observar este equilíbrio no momento em que o médico, homem culto e instruído, assume o poder da palavra ao convidar, aquele que parecia ser o líder do grupo para entrar em sua casa, mas este recusa. Diante da iniciativa do anfitrião, o sertanejo parece ficar mais à vontade, percebe-se isto, ao ler o próximo comentário do narrador: “*Via-se que passara a descansar na sela – decerto relaxava o corpo para dar-me a ingente tarefa de pensar*” (ROSA,1974, P.28). Mesmo não sabendo ainda o motivo da inesperada

visita, o doutor fala: “Muito de macio, mentalmente, comecei a me organizar” (ROSA,1974, P.28), ou seja, afrouxa-se a tensão instaurada com a chegada do grupo à casa do doutor. O pensar do sertanejo aliado à organização do doutor explicita a coordenação dos atos que movimentarão os diálogos a partir deste momento até o final do conto.

Após se apresentar como “Damázio, dos Siqueiras, homem com dezenas de carregadas mortes” (ROSA,1974, P.29), ele, com muita dificuldade e tropeçando nas palavras revela o seu dilema ao doutor: “Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: *fasmigerado ... faz-me-gerado ... falmisgeraldo... familhasgerado...?*” (ROSA,1974, P.29). A razão para procurar o médico era simples: na serra onde vivia “tem nenhum ninguém ciente, nem têm o legítimo – o livro que aprende as palavras...” (ROSA,1974, P.30). O médico não responde prontamente cogitando, que alguém poderia ter feito alguma intriga envolvendo seu nome. Teria alguém dito a Damázio de que ele, o narrador, o chamara de “famigerado?”- que de acordo com o dicionário significa: *pessoa do boa ou má fama, inóxio, célebre, notório, notável*, Damázio insiste em saber se era algo *desaforado, caçoável, de arrenegar?, farsância, nome de ofensa* (ROSA,1974, P.30). Temeroso em revelar a verdadeira intenção do homem do governo, o médico omite o sentido negativo que a palavra “famigerado” poderia ter, pois teme a violência de Damázio contra o “moço do Governo” que assim o havia nominado. O médico não mente, mas apenas usa sua erudição como estratégia para tentar contornar a situação e informa que o termo significa “*inóxio*”, “*douto*”.

Estas definições não fazem o menor sentido para Damázio, ao contrário, só aumentam suas dúvidas. Até que, ele finalmente, com sua linguagem arrevesada, solicita ao doutor que explique em “fala de pobre”, de “em dia de semana” (ROSA,1974, P.31). Um pedido humilde ao narrador, o qual já está mais calmo e mais seguro da situação. Então, o doutor explica que não é nome de ofensa, e sim que “famigerado” quer dizer *célebre, notório, notável...*” (ROSA,1974, P.31). O assassino jagunço, ainda desconfiado, pergunta ao doutor “Vosmecê agarante, pra a paz das mães, mão na escritura?” (ROSA,1974, P.31), depois de tranqüilizado com a resposta do médico, ele agradece e vai embora. Antes, porém, considera que: “Não há como as grandezas machas de uma pessoa instruída” (ROSA,1974, P.31). O interessante é notar que há uma constante preocupação em descobrir o que existe por trás das palavras. Damázio quer ter posse desse conhecimento, pois suas ações em relação ao moço do governo que o chamara de “famigerado” dependem disso. O narrador quer saber o por quê dessa curiosidade, pois está com medo que tenham feito intriga contra ele.

Uma leitura desatenta indicaria que o narrador censurou a verdade. De fato, “famigerado” quer dizer: “famoso, importante, que merece respeito” (ROSA, 1974, P.31). Mas, para algumas pessoas esse termo tem sentido negativo, como pode ser observado em “*A etimologia, um estudo que encanta*” de (ROSÁRIO, 2002).

No português atual, o significado de “famigerado” passou a ter um sentido negativo. Na seção de Economia de *O Globo* do dia 09 do corrente mês diz Joelmir Beting: “As eleições presidenciais acabam de perder peso emocional em nossa famigerada crise cambial”. Ainda em *O Globo* do dia 10 do corrente, na seção Tema em discussão, de Reinaldo Gonçalves, também economista: “O enfrentamento dos problemas financeiros custou dezenas de bilhões de reais ao povo brasileiro em 1995, via o famigerado PROER”. Na crônica O presidente que ri, de Affonso Romano de Sant’Anna, publicada no Estado de Minas Gerais de 25 do corrente: “O presidente teve todo o tempo para fazer as famigeradas reformas, e não as fez.” (ROSÁRIO, 2002)

A fala final do narrador deixou nas entrelinhas, como uma parábola, uma estória, este último significado. Quando Damázio lhe pede para confirmar se não se constituiu ofensa, o interlocutor diz: “*Olhe: eu, como o senhor me vê, com vantagens, hum, o que eu queria uma hora destas era ser famigerado – bem famigerado, o mais que pudesse!...*” (ROSA, 1974, P.31).

Ao referir-se a esta fala do médico-narrador (BRAIT, 2008), destaca que:

“A interjeição “hum”, no conto “Famigerado”, modaliza negativamente vantagens e funciona como piscadela para o leitor, qualificado para compreender à manipulação lingüística, interativa, vital. A beleza do texto, está, aqui, na capacidade de Rosa expor a língua, num detalhe aparentemente jacosos, como movimento de valores, como tensão entre diferenças”(BRAIT, 2008, P.34).

De fato, mesmo proprietário, estabelecido, culto, formado, naquela hora em que se sentia encurralado pelo medo de perder a vida, o que mais queria era ser tão desgraçado, tão maldito quanto Damázio, ou então, tão afamado pela coragem quanto o jagunço. O médico aproveita-se do seu conhecimento formal em relação ao parco conhecimento do jagunço, somando a angústia do mesmo em saber a correta definição daquela palavra, para escolher entre as duas definições possíveis e convencer Damázio do verdadeiro significado, acabou optando pela adjetivação do aspecto positivo da mesma. Ele entendeu muito bem a designação dada pelo doutor, tanto é

assim que libera as testemunhas que vieram apenas com a função de confirmar se a palavra era uma ofensa ou não e, pela definição do doutor, não houve ofensa.

Pode-se observar que o jagunço ficou realmente satisfeito com a explicação fornecida pelo doutor, ao observarmos a parte final do conto.

- “Ah, bem!...” - soltou, exultante.

Saltando na sela, ele se levantou de molas. Subiu em si, desagravava-se, num desafogarêu. Sorriu-se, outro. Satisfez aqueles três: - “Vocês podem ir, compadres. Vocês escutaram bem a boa descrição...” - e eles prestes se partiram. Só aí se chegou, beirando-me a janela, aceitava um copo d’água. Disse: - “Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída!” Seja que de novo, por um mero, se torvava? Disse: - “Sei lá, às vezes o melhor mesmo, pra esse moço do Governo, era ir-se embora, sei não...” Mas mais sorriu, apagara-se-lhe a inquietação. Disse: - “A gente tem cada cisma de dúvida boba, dessas desconfianças... Só pra azedar a mandioca...” Agradeceu, quis me apertar a mão. Outra vez, aceitaria de entrar em minha casa. Oh, pois. Esporou, foi-se, o alazão, não pensava no que o trouxera, tese para alto rir, e mais, o famoso assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto, como as outras obras do autor, é um exemplo belíssimo de uma argumentação bem desenvolvida, valendo-se de regionalismos, neologismos, registros da oralidade, assim como inventivas criações sintáticas e morfológicas para que os diálogos entre o narrador-médico e o visitante-jagunço, tornem o mesmo atraente e intrigante, pois esta abordagem desperta o interesse do leitor pela obra. No final do conto, fica nítida para quem está lendo, a dialogia entre a “força da palavra” e a “força bruta”, porque quem tem o conhecimento formal - o médico-narrador - é capaz de fazer um bandido acreditar que ele é uma pessoa notável, célebre etc., mesmo sabendo que o “moço do governo”, ao nomeá-lo de “famigerado” poderia estar atribuindo o sentido negativo deste adjetivo; assim como, quem tem a força física - o bandido-jagunço - é capaz de fazer um homem culto e experiente como médico - ficar temeroso e mascarar a verdade, ao informar para o jagunço o significado da palavra “famigerado”, já que, temia pela sua vida e pela vida do moço do governo.

Enaltecendo a capacidade argumentativa de Rosa, (BRAIT, 2008) afirma que:

Se a condição histórica de letrado *versus* iletrado já foi apontada como uma das fortes temáticas da literatura brasileira, “Famigerado” é o lugar

privilegiado, no qual vemos o movimento de formas lingüísticas e das funções por elas desempenhadas em ao menos duas interações: a do narrado personagem com o ex-cangaceiro, e a do narrador com seus leitores. A dupla face do evento, oral e escrito, é observada no manejo léxico, centro do conflito, mas também em várias instâncias, caso dos sinais gráficos, interjeições, do imaginário em torno da língua, do saber lingüístico, dos universos que impulsionam um diálogo. Cada palavra responde a anterior, explícita ou não, provoca novas, mobiliza valores em conflito. (BRAIT, 2008, P.34).

Portanto, pode-se concluir que ao longo do conto “Famigerado”, Guimarães Rosa, organizou os diálogos e embates das personagens, de tal forma que se completassem, pois para o jagunço, naquele momento, o mais importante era a força da palavra, mas para o médico, quando estava com medo, o mais importante era a violência e a força bruta. Tanto é assim, que há um momento em que o doutor queria ser tão famigerado, no sentido negativo, quanto Damázio, enquanto Damázio queria ser tão culto quanto o doutor. Dessa forma, a “força da palavra” e a “força da violência”, dependerão, sempre, da situação de conflito ou tensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁBILA, José Filho. **Moderno Dicionário Enciclopédico Brasileiro**. Cuitiba: Editora Educacional Brasileira, 1984.

CALDAS, Aulete. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Delta, 1958.

BAIT, Beth. **Tropeços e Trapaças – Revista Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

Houaiss - **Dicionário da Língua Portuguesa**, São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

Michaelis - **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**, São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1998.

MORAES, Antônio de. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: 1813

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Editora Três, 1974.

ROSÁRIO, Miguel Barbosa do. **A Etimologia, um Estudo que Encanta**.

[www.filologia.org.br/revista/artigo/9\(25\)02.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9(25)02.htm)

SAMCZUK, Ingrid Bianchini. **Famigerada Retórica**. 11.12.2005.
www.paratexto.com.br/document.php

ZANCHET, Maria Beatriz. **Possibilidades de leitura: análise de contos de autores brasileiros**. Maria Beatriz Zanchet, Rita Felix Forte. Marechal Cândido Rondon: Editora Escala, 1993.

NOTA

¹ Aluna do terceiro ano de Letras Português/Alemão – fones 32772444 – 99123910 – e-mail winterk02@yahoo.com.br

OS OLHOS DA FANTASIA

Scheila Cristine Neri (PIC/V)
Clarice Lottermann (Orientadora)

RESUMO: No século XVII, com o predomínio da estrutura de linhagens e clientela, as crianças eram tratadas de forma semelhante aos adultos, de forma tal que contribuíam na renda familiar e os vínculos afetivos para com seus pais não eram muito evidenciados. Observados sempre como “adultos em miniatura”, acreditava-se que suas idéias, pensamentos e maneiras de compreender o mundo eram iguais e se davam na mesma forma que para um adulto. No século seguinte, a família é vista com imagem de uma parceria interna, dirigindo às crianças maior liberdade e calor afetivo. Nesse universo, a literatura auxilia no processo de fazê-las entender o mundo, utilizando-se de dois elementos essenciais: a história e a linguagem. A primeira se estabelece como uma forma inicial de comunicação sistemática das relações da realidade, enquanto a segunda prestar-se-á como mediadora entre a criança e o mundo. A literatura serve como subsídio para compreensão do mundo real, tentando suprir, então, o desconhecimento que as crianças têm a esse respeito. Mas para que a literatura possa “atingir” este objetivo, é necessário que as obras contemplem a fantasia, pois é esta que preenche as lacunas na compreensão de uma criança, devido à imaturidade de seu pensamento. Assim sendo, nesta pesquisa a proposta é analisar a maneira como as obras *Bisa Bia*, *Bisa Bel* e *De olho nas penas*¹, de Ana Maria Machado, trabalham fantasia e realidade, entrelaçando-as e estabelecendo uma ponte entre a criança e o mundo real, mundo este que é descoberto através dos olhos da fantasia.

PALAVRAS-CHAVE: *fantasia, realidade, criança.*

INTRODUÇÃO

Nas obras de Ana Maria Machado, realidade e fantasia dividem espaço, uma entrelaçada à outra, marcando e auxiliando personagens a resgatar fatos do passado, configurando, a partir das oportunidades ficcionais desencadeadas pela fantasia, a discussão dos valores sociais, possibilitando o acesso da criança aos mecanismos que a circundam. O diálogo entre interior e exterior, e a relação entre o passado e o presente são revelados por meio da imaginação, levando o leitor a fantasiar situações reais, como forma de decodificação das informações que para eles eram

díficeis de serem compreendidas. Vozes que não se calam e se cruzam, trazem à tona o passado e apontam para a perspectiva do futuro. Personagens que se transformam e apontam para culturas e povos que deram origem aos povos da América, trazendo embutido em sua alegoria uma história de sofrimento, dor e compaixão. Todos os elementos narrativos recuperam dados reais, mas Ana Maria Machado os apresentou aos leitores de uma forma diferente, de uma maneira lúdica que possibilita uma visão de mundo fabulosa, através da qual a criança ordena seu pensamento por meio de elementos fantasiosos.

A importância da fantasia para o processo de conhecimento da realidade pode ser visto particularmente nas obras “*Bisa Bia, Bisa Bel*” e “*De olho nas penas*”, objeto de análise deste estudo.

ATRÁS DA FECHADURA, O RETRATO DA FANTASIA

Sabe? Vou lhe contar uma coisa que é segredo. Ninguém desconfia. É que Bisa Bia mora comigo. Ninguém sabe mesmo. Ninguém consegue ver (...) Sabe por que? É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim.

(MACHADO, 1990, p. 5)

Ao entrar em contato com a obra “*Bisa Bia, Bisa Bel*”, de Ana Maria Machado, deparamo-nos com um segredo, um segredo que é confiado somente àqueles que mergulham no universo ficcional do livro. E como se fôssemos espionar através do buraco de uma fechadura, damos início à viagem rumo ao passado, em busca da memória por meio da fantasia. Tal qual Alice que mergulha na toca atrás do Coelho Branco, o leitor é convidado a olhar pelo buraco da fechadura (sentido reiterado pela ilustração de Regina Iolanda: uma fechadura ao lado da qual o nó na madeira sugere o desenho de um olho) e mergulhar na história de Isabel.

Durante uma arrumação no quarto, a mãe de Isabel encontra uma caixa, e dentro dela o retrato da falecida bisavó Beatriz. Bisa Bia, como é chamada pela menina, desperta-lhe certa curiosidade e, induzida pela intrigante vontade de conhecer mais a sua bisavó, ela passa a carregar o retrato consigo em todos os lugares. Mas, infelizmente, ao retornar para casa depois de muito brincar com sua Bisa, Isabel percebe que o retrato não mais está entre a sua blusa. Pensa que o perdeu, no entanto, percebe que agora a foto é uma tatuagem invisível, e que sua Bisa moraria com ela para sempre, do lado de dentro. Desta forma, bisneta e bisavó passam a

conversar e esta dá conselhos à menina e palpita sobre tudo, deixando transparecer em seus dizeres a moralidade de uma época passada. Porém, não era esta a única a “interferir” na vida de Isabel. Decorrido um tempo, ela passa a ouvir outra voz, a de Beta, sua neta que viveria as invenções da modernidade.

Na obra há, portanto, dois mundos que se entrecruzam, o real e o imaginário. Este representado nas vozes que a menina ouve, a de sua Bisavó Bia e a da neta Beta. A constante recorrência à memória do tempo passado (através da Bisavó), as morais, os hábitos, costumes; e a projeção para o futuro representado pela voz de Neta Beta, que rejeita a dependência da mulher e a sua submissão. Essas vozes remetem a distintas culturas, às constantes mudanças que exigem de cada um a flexibilidade para lidar com diferenças de valores, normas e condutas.

Isabel pode ser vista, portanto, como um elo entre o passado e futuro; a dependência, delicadeza, fragilidade e paciência de um tempo que já transcorreu e a independência e emancipação da mulher em um tempo futuro. A estratégia narrativa utilizada para evidenciar o jogo temporal entre as diferentes vozes é marcada pela fantasia: Isabel inventa personagens com as quais interage. Tal procedimento pode ser entendido através do estudo da psicologia infantil. Segundo Bettelheim, “A mente de uma criancinha contém um conjunto de impressões, com frequência mal ordenadas e apenas parcialmente integradas, que se expande rapidamente: alguns aspectos da realidade vistos corretamente, mas muito mais elementos completamente dominados pela fantasia”. (BETTELHEIM, 1980, pg, 77).

Percebe-se, assim, a necessidade de se tratar de um fato verídico utilizando-se da fantasia, pois a criança terá maior compreensão diante do mesmo se a linguagem for igual à dela. Utilizando um tom confessional, o narrador consegue se aproximar do leitor, fazendo-o identificar-se com a personagem criança.

O fato de o retrato ser encontrado bem guardado numa caixa dentro do armário, remete ao inconsciente, uma espécie de porão, submundo no qual está armazenado um segredo intocável. Neste aspecto, a imagem do armário representa um recuo espacial que vai se afunilando: do quarto da mãe de Isabel até a foto, “dentro do quarto de minha mãe tinha um armário, dentro do armário tinha uma gaveta, dentro da gaveta tinha uma caixa, dentro da caixa tinha um envelope, dentro do envelope tinha um monte de retratos, dentro de um retrato tinha Bisavó Bia”(BBBB, p. 7)

A partir de então, Isabel passa a ter contato com a realidade da bisavó, e é convidada a visitar o passado histórico, mantendo um diálogo permanente entre a realidade vivida e a ficção. Diante da perda do retrato de Bisavó Bia, e menina acredita ter internalizado-a, pois diz que ela mora dentro

de si e ninguém consegue ver: “Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim” (BBBB, p. 5)

Em sua imaginação, a bisavó morava com ela e, além do mais, as duas conversavam e brincavam juntas: “Bisa Bia gostou muito de mim, da minha escola, dos meus amigos, do meu quarto, de tudo meu. Ela agora quer ficar morando comigo” (BBBB, p. 20). “A partir desse dia passei a ter longas conversas com Bisa Bia. Geralmente quando estávamos sozinhas. Ela me contava uma porção de coisas do tempo dela” (BBBB, p. 22)

Isabel mergulha num mundo no qual se tem acesso apenas pela fantasia e imaginação, da fuga para o insondável. Ouve constantemente dentro de si as vozes dissonantes de tempos opostos que se apresentam com o intuito de contribuir para o presente, permitindo à menina a possibilidade de lidar com situações reais. Desta forma, ao ter contato com as experiências vividas e relatadas por Bisa Bia, Isabel pode identificar costumes de uma época em que a tecnologia não se fazia presente e a delicadeza de detalhes predominava em todos os aspectos:

Ela contou também que embaixo da fruteira tinha um paninho de renda, porque tudo que se pusesse em cima de um móvel precisava antes de uma toalhinha de crochê ou paninho de bordado e renda(...) No quarto, a cama dela tinha mosquitoireiro. Eu pensei que era uma criação particular de mosquitos (...) mas aí ela explicou que era justamente o contrário: um pano para não deixar mosquito entrar na cama (...) porque naquele tempo não tinha *spray* de matar insetos, desses que anunciam na televisão. (BBBB, p.23)

Isabel pode, ainda, conhecer a mulher que vivia na época de sua bisavó, seus modos, jeitos e a forma como era vista pela sociedade: “Meninas que assoviam e galinhas que cantam nunca têm bom fim (...) o que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua”. (BBBB, p. 30).

Exatamente neste momento surge outra voz, a de neta Beta: “faça o que você bem entender! Não deixe ninguém mandar em você desse jeito” (BBBB, p. 34). A voz de Beta deixa transparecer a emancipação da mulher, a independência feminina advinda de um tempo futuro.

Essa maneira de ver o mundo, como se vozes estivessem habitando um ser, é uma forma de simbolizar que somos o espelho de sociedades passadas e projeções de outras que ainda virão. Isabel convive com a voz do passado e a do futuro:

Voltei novamente às aulas, já estava mais acostumada com minhas duas companheiras, Bisa Bia e Neta Beta (...) quando eu começo a ficar muito moderna, muito decidida, a me sentir muito forte e muito capaz de enfrentar tudo, às vezes me dá uma ‘recaída de bisavó’, como Neta Beta chama. Quer dizer, quero denegar, descobro que sou fraca numas coisas, tenho vontade de pedir colo e procurar alguém que me ajude, passe a mão na minha cabeça e tome conta de mim um pouquinho. Não dá para ser *mulher maravilha*. Pelo menos não dá o tempo todo, sem fingir. Vou descobrindo que *dentro de mim é uma verdadeira salada mista*. (BBBB, p. 49, grifos nossos)

Desta forma, a obra *Bisa Bia, Bisa Bel* mostra que somos construídos e atravessados por vozes sociais, caracterizando esta pluralidade como a formadora do nosso discurso, como afirma Bakhtin, sendo a fantasia o meio pelo qual a criança se vale para entender a realidade.

A explicação sobre o uso da fantasia como processo que a criança utiliza para compreender o meio em que vive e para assimilar fatos que até então são obscuros e inteligíveis ao seu conhecimento provém da tese de que

uma criança defrontada com problemas e situações cotidianas que lhe causam perplexidade é estimulada, no seu aprendizado, a compreender o ‘como’ e o ‘por que’ de tais situações, e a buscar soluções. Mas como sua racionalidade até então exerce pouco controle sobre o inconsciente, a imaginação escapa, junto com ele, sob a pressão de suas emoções e conflitos não resolvidos. A habilidade da criança em raciocinar, que apenas surgiu, logo é dominada pelas ansiedades, esperanças, medos, desejos, amores e ódios – que se entrelaçam com qualquer coisa que ela comece a pensar. (BETTELHEIM, 1980. p. 78)

E do mesmo modo que Isabel valeu-se da fantasia para compreender sua realidade, resgatando uma memória passada, através do diálogo entre ela e sua bisavó, Miguel, em *De olho nas penas*, tentará buscar uma resposta à sua identidade: afinal, gato que nasce em forno é gato ou é biscoito?

AS PENAS DA FORMAÇÃO

Ana Maria Machado, na obra *De olho nas penas*, apresenta como personagem principal o garoto Miguel. Ele tem 8 anos e, como tantas outras crianças, é filho de pais separados. Mas isso não lhe causava dúvidas nem espanto; sua curiosidade mesmo era saber sua origem e porque seu pai biológico aparecia sempre disfarçado. Em meio à realidade e devaneio, o

garoto faz uma viagem a um mundo aparentemente desconhecido e acaba descobrindo, em meio a vôos e mergulho nos rios da fantasia, a valorização da cultura passada e a construção de sua verdadeira identidade.

Partindo do ponto de vista daqueles que sofreram a opressão dos europeus que exploravam novas terras e escravizavam pessoas em busca de riquezas, o amigo “Quivira”, personagem que Miguel encontra na viagem que realiza em sonho, representa a parte oprimida do processo de exploração e dominação. Através da viagem a três regiões - a terra das montanhas, a terra dos rios e a terra das savanas - o menino se depara com a dura realidade latino-americana e a realidade crucial ao povo brasileiro - a ditadura - reconstruindo, por meio de dados históricos, sua própria identidade.

Enquanto observava o céu pela janela de seu quarto, uma ave que parecia um condor o pegou e voou alto nas montanhas: “Resolveu levantar, e olhar pela janela, tentando ver melhor. Aí alguma coisa pegou ele no colo. Estava escuro, não dava para ver bem. Parecia uma ave. Um condor talvez. Que voasse bem para o alto daquelas montanhas”. (DOP, p. 17). Não mal escolhido, o pássaro representa a liberdade, o mundo desconhecido, o encontro entre o eu e a história do passado, fatos de extrema relevância, pois dizem respeito à formação de uma cultura passada, de um povo do qual descendia Miguel.

Na terra das montanhas, o menino viu um lugar lindo, porém, marcado pelo sofrimento de muitos índios que morreram em virtude da ganância de pessoas que não buscavam nada além de ouro e riquezas. “Quando Miguel acordou, o céu estava muito azul (...) junto dele, em pé, estava parado um vulto tão brilhante que até ofuscava(...) – Quem é você? – Amigo”. (DOP, p. 21) O amigo que mostra toda a história ao menino, o mesmo que voou com ele no colo, parecia estar vestido de ouro, figurava um índio: “Parecia coberto de ouro. Refletia os raios do sol com toda força (...) a pele era cor de cobre, avermelhada. Na cabeça, um diadema de ouro bem no alto, todo trabalhado. Brincos pendurados nas orelhas, enormes” (DOP, p. 23).

E o Amigo, que de condor se transformou em índio, revela ao menino a história do indígena sul-americano, a relação de poder exercida sobre o nativo desde a chegada dos europeus, a ganância por riqueza que é capaz de cegar um povo que, visando a enriquecer, explorou e empobreceu uma cultura indígena, interferindo em seus costumes e dizimando nações. Miguel tem contato com essa história quando fecha os olhos, como se fosse transpor a outro mundo, viver um tempo no qual sequer tinha nascido. O seu acesso a esse mundo, portanto, era possível através da imaginação:

- Vamos ver alguns segredos de nossa terra e de nossa gente. Primeiro você fecha os olhos e respira fundo, deixe todo esse ar daqui de cima da montanha encher seus pulmões (...)

Miguel via tudo como se fosse um filme passando na sua frente, ou um *sonho dentro de sua cabeça*. Viu os cavaleiros fazerem sinal que queriam ouro e pediram mais ouro, ainda mais, sempre mais. Viu muitas e muitas vezes as matanças, os cavalos atropelando os homens cor de cobre, os cavaleiros massacrando, roubando tudo o que eles tinham, derramando muito sangue, acabando com cidades inteiras”. (DOP, grifos nossos. p. 26-27)

Diante dessa história que Miguel “não agüentava mais ver”, ele passa a questionar a idéia de descobrimento, apresentado sempre de forma unilateral, vindo a ter conhecimento do outro lado da realidade, o lado das dores e perdas, compreendendo e assimilando de forma crítica a versão que aprendera:

Com essa explicação, Miguel começa a entender um pouco mais, porque já tinha ouvido falar em alguns desses nomes. Deviam ser todos índios. Os cavaleiros deviam ser descobridores. Descobridor de quê? Que descoberta era essa? Será que antes a terra estava coberta? De quê? De ouro? Será que descobrir era levar ouro embora? E deixar a terra coberta de sangue? (DOP, p. 29).

Na terra dos rios, o amigo, que parece uma espécie de “guia turístico”, leva Miguel para conhecer o Brasil, a Amazônia: “antes mesmo de abrir os olhos, Miguel já estava sentindo calor e umidade (...) estava numa floresta, com o sol escondido pela sombra das árvores” (DOP, p.34). Seu amigo agora parecia um pássaro humano e, em virtude de estar em constante mudança visual, o garoto passou a chamá-lo de Amigo-que-vira, ou melhor “Quivira”. Este leva Miguel a um rio onde as pessoas se transformam em muitas coisas e passam a viver muitas histórias, e, em cada mergulho do menino no rio, é possível ver uma parte da realidade, como o surgimento das tribos, a presença constante da matança, e, por fim, a recorrência aos mitos, lendas e fábulas. “Já lhe disse que essa *água tem poderes mágicos*. Agora é hora de sairmos daqui, vamos de novo *viajar no vento*. Por isso, em vez de você se molhar, você desta vez vai se refletir na água. E o vento nos leva” (DOP, grifos nossos - p. 41).

Novamente figura, nesse espaço, a presença da fantasia: afinal, em que mundo pessoas se molham e transformam-se em outras? Como viajam no vento? Só mesmo através da imaginação, onde a magia é constante, pode-se entrar em contato com esses elementos, e viver épocas das quais não fazíamos parte.

Em outra viagem, Miguel conhece a terra das savanas, e sua nova descoberta dá-se por meio do contato com uma aranha, a “Ananse”. Segundo ela, as histórias eram guardadas para serem repassadas aos povos e sua teia servia de tessitura. Além do mais, todos contam as mesmas histórias, porém de formas diferentes, (ressaltando a importância em resgatar a história de cada povo), “com essa explicação, Miguel começa a entender um pouco mais, porque já tinha ouvido falar em alguns desses nomes” (DOP, p. 29) de indígenas e comentários referentes à descoberta da América. O menino sabia uma versão da história, agora, por meio da viagem, entrava em contato com a outra face da realidade: diferentes ambas, mas sobre o mesmo assunto, formação do povo latino-americano.

Através de Anance, fica evidenciada a importância de tecer uma trança entre os discursos na construção da narrativa histórica, pois nossa vida é composta por várias vozes:

Todas as histórias do mundo não ficam guardadas numa cabeça só, por maior que seja. Ficam é em todas as cabeças do mundo. E precisam trocar os fios pra lá e pra cá, trançar o que cada um vai tecendo. Se não, ninguém faz teia nenhuma. E num fio solto ninguém pode morar. Para se ficar vivendo precisa de uma teia. (DOP, p. 51)

Ainda na terra das savanas, o amigo “Quivira” figurava um leopardo, e a história enfatizada diz respeito aos africanos, “homens cor da noite”, povos que sofreram com o roubo de um tesouro inestimável, a própria liberdade e, por vezes, a vida. A partir do momento que foram escravizados, desrespeitou-se a cultura destes povos, reduzindo-os a seres inferiores.

A fantástica viagem ao passado, o amigo Quivira, águas que se transformam e aranha que fala, são elementos caracterizadores da constante imaginação infantil, da fantasia. Para poder identificar qual sua verdadeira identidade, o menino entrou em contato com histórias que remetiam à ditadura - o que explica o fato de Miguel não ter morada fixa, pois seus pais viviam exilados, fugindo de represálias - além de precisar compreender a formação do povo latino, do qual era descendente, para tanto fazendo uma viagem no tempo, voltando à época do descobrimento da América e exploração dos povos indígenas, bem como, a escravização do negro.

Todos esses elementos são verídicos, dolorosos, difíceis de serem assimilados por uma criança. Por isso, como afirma Freud, a criança tende a transformar a realidade por meio da fantasia, ajustando-a às suas próprias finalidades e satisfazendo seus próprios desejos.

Considerando-se que a criança não possui um senso do real tão desenvolvido quanto a do adulto, o conhecimento da mesma não permite

decodificar apropriadamente a circunstância verista. Portanto, de acordo com Regina Zilberman, “não se pode esperar que uma literatura infantil rigorosamente realista preencha o efeito desejado, pois para tanto teria de contar com o que ainda não existe” (ZILBERMAN. 1985– p. 91).

Todos nós temos necessidade da fantasia, transformamos a realidade como uma forma de fugir, para poder lidar com o nosso sentimento de dor ou medo. Mas não apenas por isso: fantasiemos para que possamos compreender algo real, como também proteger pessoas que amamos, com é o caso do filme “*A vida é bela*”, no qual o protagonista, visando resguardar seu filho, finge que o campo de extermínio judeu é o espaço onde se realizará um jogo, no qual aquele que conseguir se esconder “bem escondido”, ganhará um tanque de guerra de verdade. A estratégia da fantasia é usada como refúgio no sentido de preservar a alegria, esperança e a vida.

Em um mundo onde a realidade é a personagem constante, nos assola pensar que tudo será sempre da mesma forma, que dificuldades sempre existirão, sofrimentos e perdas serão necessários. Idealizamos dias melhores, príncipes encantados, finais felizes com a esperança de algum dia alcançá-los. Somos movidos pela magia, por pensamentos positivos pois, se as pessoas não fantasiassem um pouco, jamais encontrariam esperança na racionalidade da vida puramente real.

Buscar a compreensão do mundo em elementos mágicos não é um recurso exclusivamente infantil, porém, no caso da criança, ela assim o fará de forma a organizar seu pensamento, isso porque, de acordo com Freud, “quando uma criança tenta entender-se e entender os outros, ou imaginar as conseqüências possíveis e específicas de alguma ação, ela desenvolve fantasias em torno destes resultados. É sua forma de ‘brincar com as idéias’”. (FREUD, apud BETELHEIM, 1980, p. 150).

Assim, dialogar com vozes imaginárias e viajar no vento tendo contato com personagens que se transformam e apontam para determinados acontecimentos históricos é uma estratégia através da qual a realidade se desvela de forma lúdica, possibilitando à criança uma visão de mundo diferenciada, passível de visualização através dos olhos da fantasia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREUD, Anna. *O Ego e os mecanismos de defesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

_____. *De olho nas penas*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1985.

ZILBERMAN, Regina. *O Verismo e a fantasia das crianças*. In _____. A literatura infantil na escola. 4ª ed. São Paulo: Global, 1985.

NOTA

¹ As citações das obras ficcionais analisadas serão referenciadas com as iniciais em maiúsculo, seguidas das páginas correspondentes.

UM E OUTRO: as aparências do lugarSelma França Rodrigues¹

RESUMO: Este artigo discute quanto o espaço, no conto *Um e outro* (1913) de Lima Barreto, é revelador da necessidade que as pessoas têm de passar uma imagem para os outros. *Um e outro* relata a história de Lola que vivia amasiada com Freitas, um senhor rico representante da classe alta que sustentava financeiramente a protagonista. Ela, não se satisfazendo com a vida de mulher “casada”, tem um caso amoroso com um chofer pelo fato de ele dirigir um carro de luxo, objeto símbolo de poder; quando descobre que o amante não dirige mais aquele veículo, e sim um “táxi”, rompe de uma vez o relacionamento. A cena em que Lola segue pela rua de bonde para encontrar, às escondidas, com seu amante mostra o espaço da rua como passarela das vaidades humanas, na medida em que, o narrador expõe o quanto ela era apegada aos bens materiais e as aparências. Assim, a casa luxuosa da personagem principal consegue traçar o perfil daquela que não mede esforços para manter um relacionamento enfadonho, pois “ela não gostava de homens, mas de homens”. Além do mais, o espaço da rua serve como palco para a exposição da mediocridade que não é só da protagonista, à medida que o narrador consegue desviar a atenção do leitor para com Lola e criticar as imperfeições da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Um e outro, Lima Barreto, espaço.

Nascia numa sexta-feira, 13 de maio de 1881, um mulato, descendente de avós escravos, que confessava em seu *Diário íntimo* “É triste não ser branco”. Estigmatizado pela cor da pele e pela condição sócio-econômica, Lima Barreto procurou fazer do seu escrito uma continuação de sua vida; desta forma os romances, as crônicas e os contos deste autor transmitem a visão de um homem que se posiciona diante dos fatos sociais com a intenção de desvelá-los; “o mundo ficcional torna-se o intermediário de idéias sobre os desajustes sociais e o mundo psíquico da construção dos personagens acha-se subordinado às causas e efeitos presentes na historicidade geradora” (BRAYNER, 1979, p. 151). Isto por si só parece pouco, mas gera em Lima homem uma crise que o fará desacreditar nas instituições. Não é difícil perceber em sua obra as marcas severas do passado; tudo começa na infância quando a família Barreto consegue reconstruir-se em virtude do desequilíbrio causado pela morte prematura da mãe; uma outra tragédia assola-os: o enlouquecimento do patriarca, João Henriques. As obrigações com a família são transferidas a Lima Barreto por

este ser o filho mais velho, na época com 18 anos. A problemática familiar vem acompanhada de um certo desencanto pelo sistema educacional que, muitas vezes, premia àquele que não é tão capaz, considerando, por exemplo, posição social para classificar um aluno como bom. Por sua vez, as decepções com os críticos literários que classificaram seu livro de estréia, *Recordações do escrívão Isaiás Caminha*, por demais personalista o faz desiludir-se, porque ele acreditava, conforme definição de Alfredo Bosi, na literatura “realista e intencional” e não contemplativa; estes fatos o tornam ainda mais crítico à sociedade da época. Francisco de Assis Barbosa em seu livro *A vida de Lima Barreto* resume a trajetória declinante deste abnegado das letras:

A falta de estímulo e a hostilidade do ambiente, aliados ao forte complexo e a uma série de outros fatores, dos quais não deve ser esquecido o da tragédia doméstica, transformariam o adolescente cheio de sonhos num pobre homem, viciado no álcool, que lhe consome não somente a saúde, como em grande parte lhe sacrifica a carreira de escritor (BARBOSA, 2003, p. 223).

A literatura de Lima Barreto tem como foco o espaço da cidade e, neste ambiente, as personagens são construídas e vão ganhando forma. Para conseguir mostrar todas as nuances de seus seres ficcionais, numa sociedade que vive um período de grandes transformações sócio-político-culturais a linguagem dos escritos de Lima Barreto necessita dar conta de questões muitas vezes contraditórias, para tanto, prima por ser direta e clara. Deste modo, ao relatar a passagem da protagonista do conto *Um e outro*, objeto de estudo deste artigo, na Praia da Glória há uma descrição precisa dos elementos que compõem este lugar. O leitor é conduzido pelo olhar do narrador sem floreios e interditos, assim, a Praia da Glória é uma imagem apresentada com precisão fotográfica: “O bonde corria agora ao lado do mar. A baía estava calma, os horizontes eram límpidos e os barcos a vapor quebravam a harmonia da paisagem” (BARRETO, 2000, p. 63). A riqueza de detalhes deste trecho deixa clara uma característica forte deste autor: retratar o cenário social da época apropriando-se de uma geografia que mesmo quando harmônica tem muito a revelar. O desfecho desta passagem é exemplar porque depois de percorrer toda a Praia da Glória com seu cenário exuberante, a personagem principal do conto, volta-se àquilo que o lugar teria de execrável: “Considerou desta vez os vizinhos. Todos lhe pareciam detestáveis. Tinham um ar de pouco dinheiro e regularidade sexual abominável. Que gente!” (BARRETO, 2000, p. 63); personagem e espaço fundem-se para vir à tona o lado que, principalmente, a burguesia tenta esconder.

No conto *Um e outro* escrito em 1913 há o relato da história da prostituta Lola que vive com o Sr. Freitas e este a trata como se ela fosse sua esposa, só que ela não se conforma com a vida de mulher fiel e “casada”; Lola, mesmo aos cinqüenta anos, continua tendo casos extra-oficiais. No momento da narrativa a personagem principal, às escondidas, tem um romance com um chofer de um automóvel de luxo, isto até que ela saiba que o motorista amante perde o “status quo” em função de pedir demissão da “casa” em que trabalhava como chofer daquele veículo e passa a conduzir um simples táxi “sujo, chocalhante, mal pintado, desses que parecem feitos de folha-de-flandres!” (BARRETO, 2000, p. 68). Ao saber da troca, feita pelo motorista, o desencanto pelo amante é imediato.

A força representativa da personagem principal em *Um e outro* está ligada ao fato de os vários elementos do escrito estarem amarrados de tal forma que o elemento personagem não se sobressaia aos demais. Por isto que o espaço, neste conto, possibilita traçar o desvio de conduta de um ser fictício para mostrar o quão defeituosa é a sociedade na qual está inserida. Quanto mais Lola se expõe no palco da rua mais vai se anulando para deixar aparecer às fragilidades sociais da sua, e porque não dizer da nossa, época. Esta característica está presente em todo o escrito barretiano, pois ele considera a literatura um meio para criticar a sociedade; neste aspecto entrou até em polêmicas ao afirmar que os escritos de Machado de Assis não eram naturais, “de resto, não gostava que o comparassem a Machado de Assis, exatamente porque “Machado escrevia com medo do Castilho e escondendo o que sentia, para não se rebaixar” (BARBOSA, 2003, P. 259); já Lima Barreto, ao contrário, podia dizer: “não tenho medo da palmatória do Feliciano e escrevo com muito temor de não dizer tudo o que quero e sinto, sem calcular se me rebaixo ou se me exalto” (BARBOSA, 2003, p. 259). Deste modo, Barreto puxa o véu da metáfora para desnudar as vergonhas da sociedade.

A maneira de apresentar o espaço nos escritos de Lima Barreto é diferente daquela escolhida pelo Bruxo do Cosme Velho; enquanto este opta por ambientar suas histórias no centro da cidade dando enfoque aos ricos, aquele faz o movimento inverso: seus textos mostram o subúrbio em contradição aos bairros nobres; este fenômeno tem sua razão em virtude de seu esforço em expor o cotidiano dos menos favorecidos.

Ao compor Lola Lima Barreto não está só descrevendo uma personagem, mas também, dando forma a um traço marcante da sociedade. Se ela nega as suas origens, isto significa que a sociedade a qual está inserida também o faz. Então, a personagem principal reflete aquilo que tenta esconder a sociedade. Por isto que o narrador de *Um e outro* se atém em descrever o caráter de Lola por ele ser representativo de uma época que

primava pela aparência e valorizava àquilo vindo do exterior em relação aos objetos materiais, aos modismos e a moral. Não é à toa que em seus escritos perpassam “a “temperatura moral” do Brasil que Lima Barreto pretende revelar através de enredos e personagens carreadores da problemática da época” (BRAYNER, 1979, p. 148-149).

Lola é representante de uma classe social que esbanja opulência, isto se percebe pela descrição de sua casa com quarto espaçoso, sala de jantar e quintal; tais ambientes servem para criar uma personagem que nega sua identidade na medida em que não consegue explicar como, em tão pouco tempo, conseguiu transferir-se do campo para a cidade, de uma cabana para uma casa luxuosa. E o narrador do conto não perdoa ao questionar “como se ajustaram para fazê-la subir de criada a amante opulenta do Freitas” (BARRETO, 2000, p. 61). Na continuação do texto o narrador, ao invés de dar chance à personagem para explicar sua ascensão prefere utilizar-se de mais elementos comprometedores de sua falta de identidade ao apresentar três criadas de Lola, também são referências da situação financeira confortável da “espanhola”; assim, àquela que outrora trabalhava braçalmente agora tem três criadas para fazer todo o serviço manual; sequer prega um botão pois “lhe veio a invencível repugnância que sempre tivera pelo trabalho manual” (BARRETO, 2000, p. 60). A protagonista não nasceu no Brasil “Seguiu-se a emigração” (BARRETO, 2000, p. 61), há elementos no texto responsáveis por confirmar a vinda dela da Espanha, afirmativa que tem como respaldo, além de seu codinome comum às mulheres de origem espanhola, o nome da filha “Mercedes” que nascera “dois anos após sua chegada” (BARRETO, 2000, p. 61); da mesma forma, o contexto histórico comprova que na época em que foi escrito o conto a imigração européia, inclusive de prostitutas, predominava em virtude da abolição da escravidão e a necessidade de contratação de mão de obra barata. Uma outra situação denunciadora da dupla identidade de Lola é o seu estado civil; mesmo mantendo uma relação estável com o Freitas, que por si só denigre a imagem da mulher do século XX, ela não abre mão de suas relações “extra-conjugais”; “A bem dizer ela não gostava de homem, mas de homens” (BARRETO, 2000, p. 59).

Não é de se estranhar que a rua descrita no conto não tenha nenhuma verossimilhança com a rua esburacada e estreita do Rio de Janeiro do início do século XX; haveria um desvio da atenção do leitor caso a rua fosse apresentada sob a perspectiva dos buracos a levantarem pó dando ênfase ao desleixo urbanístico do Rio daquele período. A rua interessa no que se refere a classificar moral e socialmente as personagens; assim, lá Lola transita desinibida para expor as suas frivolidades, pois “A rua dava-lhe mais força de fisionomia, mais consciência dela. Como se sentia estar no

seu reino, na região em que era rainha e imperatriz” (BARRETO, 2000, p. 61); a desenvoltura de Lola na rua determina sua condição promíscua. Não era natural que uma mulher de família, naquela época, ficasse sozinha a espera de um homem na mesa de um *restaurant* como fizera ela aguardando o Freitas para trazer-lhe dinheiro. Dinheiro este que serviria para comprar um presente caro para o chofer. Nesta passagem chama a atenção a dupla moral da personagem que observa a mulata Rita passar por ela com um chapéu de luxo e, Lola, então questiona: “Não lhe foi dado ver bem o vestuário dela, mas viu o chapéu, cuja *pleureuse* lhe pareceu mais cara que a do seu. Como é que arranjava aquilo? Como é que havia homens que dessem tal luxo a uma mulher daquelas? Uma mulata...” (BARRETO, 2000, p. 64). Mais do que ser uma prostituta, o que depõe contra Rita, segundo a ótica da “espanhola” pertencente à classe detentora de *status*, portanto, àquela encarregada de disseminar os valores morais, era o fato de ela ser uma mulata; a estrangeira se julga melhor que sua colega de profissão, tendo em vista que, o preconceito racial era um forte elemento de exclusão. Deste modo, Lola, com sua mordaz crítica, continua afirmando: “– Pudera! Há homens muito porcos.” O diferencial que mais pesa para que Lola se sinta no direito de criticar Rita é em virtude da cor da pele. Esta contradição possibilita ao narrador fazer uma crítica contra o preconceito racial da sociedade que não admitia à ascensão do negro. O narrador, em relação a este assunto, torna-se *alter ego* do escritor, pois, para se ter à dimensão do peso do preconceito sentido por Lima Barreto, este confessara várias vezes seu sofrer em função de sua descendência. Certa vez queixara-se a um amigo que sua negritude era responsável até pela demora no atendimento num café carioca.

Deste modo, a modernidade do Rio de Janeiro do século passado, que transitava entre Sede da Corte para Capital da República, segue num ritmo lento, “Em suma a Avenida fez-se devagar” (BARBOSA, 2003, p. 144). A cidade era composta por ruas sujas, devido à falta de saneamento básico; e ruas estreitas decorrentes, em grande parte, de um decreto do século XVII autorizando a derrubada de parte das árvores causando um aquecimento da temperatura; a saída encontrada foi o estreitamento das ruas para as casas fazerem sombras, função, outrora, dos arbustos. Nos primeiros anos do século XX a Avenida Central vai se construindo, o saneamento ganhando espaço e o Rio assumindo ares de metrópole. Esta reestruturação do espaço citadino possibilita expor os objetos que dão *status* àquela pequena parcela da população que detêm o poder econômico.

Em conseqüência, o automóvel assumirá uma posição de destaque, pois, conforme afirma Francisco de Assis Barbosa em seu livro *A vida de Lima Barreto*: “Pelos ruas da cidade, apareciam os primeiros automóveis,

um dos quais pertencia ao grande jornalista José do Patrocínio, diretor da *Cidade do Rio*, saltando por cima das pedras ou enterrando as rodas nas poças de lama” (BARBOSA, 2003, p. 143). Eram tão raros os que tinham carros de luxo que seus nomes entraram para a história como é o caso do Sr. José do Patrocínio. Em virtude da raridade e, conseqüentemente, do poder que possibilita o objeto carro, Lola se sente fascinada pelo *chauffeur* de um automóvel. O desejo pelo chofer se materializa devido ao automóvel ser símbolo de poder; o motorista só assume uma personalidade à medida que se associa ao veículo, portanto, “quando ela o tinha nos braços, não era bem ele quem a abraçava, era a beleza daquela máquina que punha nela ebriedade, sonho e a alegria singular da velocidade” (BARRETO, 2000, p. 62). Então, a rua se apresenta como local ideal para expor o carro de luxo que dirigia o motorista, amante de Lola, este objeto é marca da opulência vivida por uma época. Interesseira, a protagonista tem um relacionamento com seu condutor para satisfazer sua necessidade de exhibir-se haja vista que a virilidade do motorista fica diretamente associada à beleza e potência do carro. Assim, “O “carro” era como os membros do outro e os dois completavam-se numa representação interna, maravilhosa de elegância, de beleza, de vida, de insolência, de orgulho e força” (BARRETO, 2000, p. 62-63). O interesse sexual de Lola era despertado pelo carro que o amante dirigia tendo em vista ser um objeto fálico; quando encontrara com o chofer e descobrira que ele não dirigia mais o automóvel, Lola, abruptamente, encerra seu caso amoroso ficando evidente que o seu interesse era a matéria e não os melindres do amor.

Fica marcado nesta ruptura que Lola era tão interesseira quanto o motorista, que se encontrava com ela devido aos presentes luxuosos dados pela amante; esta sobreposição dos bens materiais em detrimento dos sentimentos generaliza a idéia da ambição, e por este fato Lola passa a ser vista pelo leitor não mais como uma mulher inescrupulosa, mas como um produto do meio em que vive, portanto, se existem pessoas que valorizam por demais a matéria é porque o meio o permite. Os desvios morais das personagens se diluem para mostrar que a sociedade é a grande responsável por mantê-los e valorizá-los. O arrefecimento do mau caráter de Lola se dá na proporção que ela sai de sua casa luxuosa para expor, no espaço público, as fraquezas da sociedade. Quando a personagem principal de *Um e outro* sai do ostracismo de seu lar e vai se mostrar no ambiente da rua – quer seja na viagem do bonde quer seja a pé e, principalmente, nos momentos em que passeava com o chofer no carro – o trânsito entre o espaço do aconchego para o da exposição é responsável por revelar que o meio social, ao admitir que algumas relações só podem ser realizadas em espaços próprios; como é o caso do encontro fortuito da personagem principal com o chofer numa

casa discreta de subúrbio, confirma que Lola agia corretamente ao comportar-se de modo diferente em cada local que freqüentava. Um outro aspecto responsável por caracterizar a dupla moral da sociedade, era o fato de Freitas não ser julgado por sustentar uma amante, desde que o relacionamento aconteça no ambiente da casa; já, na rua, Lola tinha que se portar com discrição para não atrapalhar os negócios da empresa dele, porque “Não ficava bem ao alto comércio de comissões e consignações que as damas fossem procurar os representantes deles nos respectivos escritórios” (BARRETO, 2000, p. 64). A casa luxuosa da personagem principal consegue traçar o perfil daquela que não mede esforços para manter um relacionamento enfadonho. Além do mais, o espaço da rua serve como palco para a exposição da mediocridade que não é só da protagonista, à medida que o narrador consegue desviar a atenção do leitor para com Lola e criticar as imperfeições da sociedade denunciadas pelas sutilezas do espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*. 9ª ed. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2003.

_____. (Org.). *Melhores contos de Lima Barreto*. 5ª ed. São Paulo: Global, 2000.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 32ª ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

BRAYNER, Sonia. *Labirinto do espaço romanesco: tradição e renovação da literatura brasileira: 1880-1920*. Rio de Janeiro: INL, 1979.

NOTA

¹ Mestra em Letras pela UEL e professora do Curso de Letras das Faculdades UNIPAN (Cascavel) e UNICA (Cafelândia).

O NARRADOR EM CONTOS DE MACHADO DE ASSIS: o jogo de máscaras e a defesa do discurso

Stanis David Lacowicz (G- UNIOESTE)
Wilma dos Santos Coqueiro (Orientadora – UNIOESTE)

RESUMO: A sutil ironia com que um tema pode vir a ser trabalhado por um literato concorre muitas vezes como um dos fatores principais no desenvolvimento e funcionamento de sua obra literária. Este recurso, aliado a constituição de um narrador que se utiliza de máscaras para estabelecer o contato com o narratário (instância ficcional correlata ao leitor ou receptor da mensagem do narrador), coloca-se como uma das marcas mais vivas da Literatura de Machado de Assis. Tais marcas são trabalhadas ostensivamente em seus contos, nos quais tanto personagens quanto narradores realizam o processo de bipartição do “Eu”, bipartição entre o que seria o natural, a essência enquanto primeira existência, e o social, a instituição que se impõe como segunda existência. Assim, neste trabalho, propõe-se analisar nos contos “O espelho” (*Papéis avulsos*, 1882), “O enfermeiro” (*Várias histórias*, 1896) e “Pai contra mãe” (*Relíquias da Casca velha*, 1906), a originalidade do narrador machadiano que, na sua relação extremamente dialógica com o narratário, estimula o leitor a perceber o mascaramento da realidade e a desconfiar das suas reais intenções. Desse modo, pretende-se explicitar em que pontos os narradores dos contos citados desvelam suas visões de mundo, e quais os mecanismos utilizados para, ao estabelecerem o contato com o narratário, tentarem justificar as próprias atitudes moralmente questionáveis – no caso dos contos de narradores homodiegéticos como “O espelho” e “O enfermeiro” – ou as ações das personagens, como no caso do conto “Pai contra mãe”.

PALAVRAS-CHAVE: Machado de Assis, contos, narrador

Na composição e desenvolvimento de uma obra literária narrativa em prosa, como o romance, o conto e a crônica, a figura do narrador (e da instância discursiva que ele representa) apresenta-se como elemento de inestimável importância para a sustentação do texto, de sua continuidade e coerência, pois é por meio dele que o autor irá traçar e orientar a produção de sentidos pretendida em sua obra. A coerência a que nos referimos trata-se da criação e manutenção de um sentido global e unificador para o texto – mas não limitador das possibilidades significativas do mesmo –, permitindo que obras caracterizadas por uma introspecção psíquica, adentrando e guiando-se pelos caminhos mentais de uma personagem, assim como obras

que se delimitam por uma maior linearidade estrutural, possuam objetivos bem delimitados e alcançáveis por meio deste caos artisticamente organizado.

O narrador é, por sua vez, a figura que guia a apresentação do enredo, tal qual um mestre de cerimônias, sendo, sobretudo, segundo Aguiar e Silva (1976), responsável pela produção do discurso narrativo; é também, assim como a personagem, uma entidade fictícia, uma criação literária que não deve ser confundida com o autor do texto, a pessoa física, de existência real.

Estando presente em todas as narrativas, embora com diferentes graus de exposição frente à linearidade do texto e sob diversas formas de constituição de sua essência relativa à história narrada, a peça do narrador se coloca como um dos fatores mais importantes para o entendimento e interpretação das obras do escritor Machado de Assis. Assim, no presente artigo, selecionamos três contos para proceder a uma análise do modo peculiar pelo qual o narrador machadiano apresenta o seu discurso: *Pai contra mãe*, *O espelho* e *O Enfermeiro*. Por conseguinte, afim de uma contextualização do assunto e situação dos contos, traçaremos alguns pontos referentes à figura do narrador, de Machado de Assis e de questões que implicam a constituição de ambos.

Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908), considerado um dos maiores, senão o maior, literato da Língua Portuguesa, é representante do período literário tido como Realismo, tendo sua obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de 1881, como a precursora desta escola no Brasil. Contudo, sua produção artística se habilita a ir além dos preceitos e características que o Realismo apresenta. Este, ao molde como se solidificou na Europa, foi motivado principalmente pelos dizeres das teorias marxistas tomados como voz frente à degradação do ser humano enquanto ser social que a época encerrava, (como péssimas condições de vida da população, decorrentes do alto índice de crescimento urbano em um nível maior do que as cidades poderiam suportar e da alta exploração dos operários nas indústrias), e veio a sugerir uma Literatura que travasse crítica forte e austera da realidade por meio do retrato, o mais fiel possível, da vida social do ser humano, das mazelas sofridas por ele e dos comportamentos que ele necessita desenvolver na sociedade de crescente capitalismo na qual a industrialização mecanizou as relações humanas. Em Machado de Assis, o retrato assumiu um contorno um tanto diferenciado, embora se constituísse enquanto realista principalmente por trazer em seus personagens o ser humano sem as idealizações e exageros românticos, desnudando as relações sociais e os interesses que as costumavam motivar e explorando a idéia da necessidade de o indivíduo se adaptar à estrutura ideológica de seu contexto, como mais um tijolo no grande edifício Sociedade.

Seguindo um caminho bastante particular, Machado de Assis iniciou seus escritos ainda no Romantismo, no que seria sua primeira fase literária e que se prendia em muitos pontos a esta escola, mas já expressando algumas feições que se potencializariam com o amadurecimento artístico. Dentre os romances machadianos que se encaixam no Romantismo, mais por uma questão inexata de convenção cronológica e suavidade perto do que se tornaria a sua Literatura, pode-se citar as obras *Ressurreição*(1872), *Helena*(1976) e *A mão e a luva*(1974). As já ditas feições de Machado de Assis a se potencializar com o tempo podem ser bem visualizadas nos primeiros contos que o autor produziu, como na obra *Contos Fluminenses*, de 1870, pelos quais já se trata da questão de os personagens sofrerem frente à necessidade de almejar determinada posição social, o *status* como horizonte e motivação da existência, e lutar por consegui-lo. Nestes contos os personagens buscam ascensão, quer por meio do casamento quanto da herança de algum parente, moldando seus modos de agir segundo estes interesses e protagonizando relações nas quais há um desnível de afetividade: existe alguém que pretende se aproximar do parente ou pretendido a casamento mais abastado, sempre medindo os atos, e existe alguém que irá testar este candidato. Contudo, nestas primeiras produções, segundo Alfredo Bosi (1982), ainda há certo teor moralista e o narrador ainda não parece estar ciente, ou possui uma baixa consciência, da ambigüidade das personagens que engendram histórias de engano e mentira; há em Machado um “gosto sapiencial da fábula que traz, na coda ou nas entrelinhas, uma lição a tirar” (BOSI, 1982).

A certo modo é interessante colocar que o próprio Machado de Assis, assim como muitos de seus personagens, também trilhou caminhos relativos à ascensão social, saindo de um estrato humilde da sociedade imperial brasileira e rompendo com seu passado para alcançar uma alta posição tanto no sentido empregatício quanto em relação a sua existência social, de escritor de talento e obra reconhecida. Não se quer por esse comentário dizer que sua vida é deste modo a motivação para a criação de suas personagens, ao molde simplista de espelhamento de si próprio na criação; mostra-se como possibilidade, ao situar a vida do escritor, de que este foi munido empiricamente, tanto por sua própria trajetória consciente do caminho seguido quanto do conhecimento de pessoas de várias estruturas sociais e observação do modo como elas desenvolvem suas relações, podendo assim alimentar um juízo crítico frente à atuação do ser humano sempre na direção de por em cheque o que seria o moralmente correto e se isto é coerente com a própria existência.

Voltando à evolução literária de Machado de Assis, Alfredo Bosi traz, em seu texto *A máscara e a fenda*(1982), que já nos contos da obra

Histórias da meia noite(1873) havia uma maior consciência da máscara, enquanto metáfora a referir-se à adoção de uma postura diferenciada frente as situações sociais, protegendo ou de fato escondendo o que seria a essência, o ser. Torna-se cada vez mais claro que o ser humano é entendido como um ser cuja vida se divide em duas, a natural e a social, possuindo esta última um relevo extremamente acentuado sobre a primeira, pois sendo de influência coletiva, institucional, acaba por pesar com mais força sobre os desejos mais profundos da alma, tomando para si o timão que direcionará as atitudes do indivíduo.

A questão que se coloca, caro leitor, após estas enfadonhas contextualizações, é o papel do narrador machadiano frente às histórias que se narram, ao discurso que se arquiteta e aos recursos utilizados na organização da matéria literária. Basicamente, os fatos narrados em uma narrativa podem ser divididos entre o que de fato aconteceu e ao como estes fatos foram narrados e apresentados ao leitor. Esta distinção foi apresentada por Gerard Genette (s/d), na sua obra *Discurso da narrativa*, sob a nomenclatura de diégese e discurso. A diégese seria a seqüência dos fatos narrados, algo como a história pura, um termo bastante próximo do que os formalistas russos definiriam como fábula; o discurso por sua vez constitui o próprio texto narrativo que serve de modo e meio para a transmissão de certa ideologia, correspondente ao termo *trama* dos Formalistas russos, é a mão ativa do narrador que seleciona o que será transmitido, recortando a história e editando os acontecimentos segundo intenções mais ou menos definidas e que podem ser observadas pelo leitor do texto como a manipulação da diégese. Algo de importante ressaltar neste momento refere-se a questão, de apesar de tratarmos aqui diégese e discurso (ou fábula e trama) como termos diferentes, tal dissociação, que só é possível por uma questão didática e de estudo, se tomada de forma rígida, poderia levar a idéia de que a história, a diégese, possuiriam existência autônoma, precedendo o texto literário, quando na verdade, ela “só adquire existência através do discurso de um narrador e por isso a existência é indissociável da natureza e dos caracteres técnicos desse discurso” (AGUIAR E SILVA, 1976, p.285).

Assim, entende-se que o autor pode desenvolver um narrador que guie o discurso utilizando se de recursos literários tais como a ironia, paródia e o dialogismo, termos bakhitinianos muitos em voga na pós-modernidade da Literatura, mas cujos fenômenos a que eles se correlacionam já se apresentavam com bom grau de consciência na literatura do século XIX. No caso de Machado de Assis, como temos frisado, está na figura do narrador muitas das pistas para a construção, por parte do leitor, dos sentidos de suas produções; também se observa que o

narrador machadiano engendra uma relação mais direta com o receptor do texto, dialogando com ele, ato que provavelmente almeja, por meio da aproximação e estabelecimento de uma relação de confiança, incutir com mais facilidade a ideologia e os sentidos pré-estabelecidos. Este receptor do texto, ao qual o narrador se dirige, constitui, segundo Aguiar e Silva (1976), a figura do narratário, que é assim, a instância ficcional correspondente ao leitor do texto. O narratário pode ser mais ou menos definido pelo narrador, que ao estabelecer o contato com ele concede pistas na direção da representatividade deste receptor, como por exemplo, a qual classe social ele pertence. Os enunciados, como estudou Benveniste, constroem-se na relação do “eu” com o “tu”, o enunciado do sujeito se dá na medida pela qual ele visualiza a alteridade que é sua interlocutora; no caso de Bakhtin, o discurso é construído segundo a situação interacional na qual entram em jogo diversos fatores como os conhecimentos que cada um dos interlocutores traz consigo, as expectativas de um em relação ao outro e destes em relação à interação e também a imagens que cada um possui do posto social que o outro ocupa e da ideologia representada por cada uma destas instâncias. O narrador de Machado de Assis escreve para a classe dominante, os poucos que tinham acesso ao ensino em sua época, e é sob essa perspectiva que muito de sua Literatura é desenvolvida; este narrador na fase madura da Literatura machadiana possui alta consciência de si e de seus interesses, e por isso, deve-se ter um olhar atento e desconfiado para com os seus dizeres.

Assim sendo, iremos proceder à análise dos contos, como modo de melhor explicitar as características da instância narrativa de Machado de Assis. Iniciaremos pelo conto *O Espelho*, pois é possível entrever neste, de forma explícita, certas concepções que também guiam a estrutura dos outros contos. Uma das primeiras pistas para a interpretação do conto provém de seu título e do subtítulo; quanto ao primeiro, a primeira vista não permite um alto grau de inferência, assim colocado que o seu significado – o espelho – virá a se desenvolver no decorrer da narração. O subtítulo, contudo, esclarece e contextualiza o leitor frente ao que trata a história: é o *Esboço de uma nova teoria da alma humana* que será apresentado. No conto, estão cinco senhores a discutir questões “de alta transcendência”, até que o assunto cai na questão da alma. Neste ponto que entra a personagem de Jacobina, um dos senhores que se mantinha calado por ser contra discussões, e este disserta sobre seu posicionamento frente ao entendimento da alma e põe-se a contar um caso de sua juventude para exemplificar a sua teoria de que o ser humano possuiria duas almas, exterior e a interior. Jacobina torna-se então um narrador intradieгético (classificação que relaciona o narrador com o nível da narrativa a que ele se relaciona, seja ela

de primeiro ou segundo grau), por estar narrando uma história dentro da narrativa inicial. Contudo, sendo neste relato que o foco do conto se centra e pelo qual se substancializam as teorias de Jacobina, este se torna um narrador homodiegético/autodiegético (pertence à história narrada como protagonista) e seus colegas se tornam os receptores da mensagem, com breves falas que podem servir como a pressuposição machadiana do que o leitor poderia questionar naquele instante.

Assim, Jacobina conta que quando tinha vinte cinco anos ele fora nomeado a alferes da guarda nacional, e esta nova posição interferiu drasticamente no modo como ele passaria a ser tratado: tirando aqueles que começaram a olhá-lo de soslaio, denotando um sentimento de inveja, houve aqueles muitos que começaram a tratar com tamanhas honrarias, sempre o chamando “senhor alferes”, e dentre estes havia sua tia Marcolina que o convocou para passar um tempo em seu sítio. No local os atos eram todos de lisonjeio para com o alferes, e nisto, a sua interioridade, a sua natureza essencial começava a se apagar frente à imagem do posto que ele alcançara; nem pelo nome era chamado mais: “O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse lugar à outra, ficando uma parte mínima de humanidade” (ASSIS, 1999). A farda torna-se sua segunda existência, ela é a representação do *status*, da mudança de sua condição de garoto pobre para uma posição mais elevada, além da admiração que a alteridade lhe detém. O ponto crítico acontece quando ele se vê sozinho na fazenda – sua tia havia tido de viajar e todos os escravos acabaram por fugir -, e se institui a falta da exterioridade que lhe inculca a energia de sua alma e o sustentava. Como Alfredo Bosi apresenta, o conto “diz que não basta vestir a farda. É preciso que a vejam e a reconheçam como farda.” (BOSI, 1982); não é apenas a questão do indivíduo que se constrói frente à alteridade, mas é a própria existência na coletividade, no socialmente instituído, que se apresenta como o fundamento da vida, perder essa existência exterior representa perder toda a existência, pois como o próprio narrador diz, os escravos ao abandonarem a fazenda fizeram algo muito pior do que matá-lo, mas reduziram a força de sua exterioridade. Sem quem o admirasse, sem pessoas na qual ele se refletisse (como em um espelho, daí a significação do título), Jacobina se sente de tal modo confuso que quando resolve encarar-se em um espelho encontra apenas um reflexo borrado, com linhas difusas e mal traçadas – é a metáfora para a destruição de sua alma exterior, situação que é resolvida pela idéia que lhe acomete de vestir a farda e passar alguns momentos do dia frente ao espelho. Com a farda sua imagem refletida aparecia normal, sem linhas tortas ou borrões. Por este ato diário de observar-se fardado, e deste modo, completo enquanto ser humano, permite-lhe passar o restante

dos dias sozinho. No mais, o conto *O espelho* trata de como a posição social transforma o interior, de como sua força é tal que é comparada a uma segunda alma que se impõe sobre a primeira, essencial; a farda é sua máscara frente aos outros, sua utilização é incentivada porque só assim é possível ao indivíduo sobreviver. O narrador contando sua própria história, engendra os sentidos de modo a defender as suas atitudes, que a farda enquanto alma exterior foi lhe imposta socialmente e que ele nada tinha a fazer a não ser adequar-se ao todo instituído e aprender como locomover-se neste labirinto, protegendo seu verdadeiro “eu”, sendo que o termo proteção muitas vezes pressupõe aprisionamento.

No conto *Pai contra mãe* há um narrador extradiegético, ou seja, que não corresponde a nenhum personagem na história, está fora da diégese. Ao início o narrador coloca que com o fim do sistema escravocrata muitos instrumentos e ofícios tiveram o mesmo destino por se vincularem a tal estrutura; neste ponto é parodiado o discurso do cientista social, pois o conto se atém a um olhar descritivo de utensílios utilizados para castigar os escravos e como tais ferramentas se encaixavam no funcionamento do escravismo. Assim, é apresentada a “máscara de flandres”, descrita como uma máscara de ferro com três orifícios (dois para os olhos e um para respirar) cujo castigo era defendido pelo narrador por servir para acabar com dois pecados, o do vício de beber e em consequência o pecado do roubo, lembrando que era do dinheiro roubado do senhor que ele bebia. O trecho relacionado à máscara se conclui com um comentário que diz muito da ideologia do narrador: “Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel” (ASSIS, 1999). Existe a defesa do sistema por meio da defesa dos instrumentos, as bases do comentário estão tanto no discurso religioso com suas noções de pecado e castigo quanto na postura de manutenção da ordem social. No seguimento fala-se do ferro ao pescoço, grossa coleira que após sua descrição no conto é colocado o comentário: “Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal” (ASSIS, 1999). O mais importante no instrumento não é a questão de seu peso, que é algo natural, mas sua relação com o funcionamento social, já que como é descrito após, haviam muitos escravos fugidos pois “nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada e nem todos gostavam de apanhar pancada” (ASSIS, 1999). E de tal modo construída a ironia machadiana que ela se figura como um comentário sério do narrador, ele está realmente dizendo isso e é o que ele pensa, o leitor sente-se chocado e desafiado.

O que se segue no conto é a ligação da questão dos escravos fugido com o ofício de “catador de escravos”, o “ofício do tempo”, apresentado como possuidor de uma nobreza implícita de ações que reivindicam alguma

posse, apesar de ser força da lei. Após falar que só se submetiam a esta profissão pessoas cuja pobreza se fez inevitável, inicia-se a parte narrativa do conto, contando a história de Cândido Neves, o Candinho. Não se adaptando a nenhuma profissão principalmente por uma questão de orgulho, pois não admitia a idéia de ter de servir aos outros e pelo fato de que na sociedade escravocrata a posição do empregado, mormente nos empregos iniciais, estava no que seria apenas um passo acima do escravo, e sendo este considerado um objeto pelo senso geral tal degrau não significava muito. Acaba por casar com uma moça, também pobre, chamada Clara, e para sustentar-se adere ao emprego de caçador de escravos fugidos.

Dois fatos concorrem para a crise em sua vida: outros homens também se enveredam pelo caminho de caçar escravos, tornando o “mercado” escasso, e a vinda de um filho, o que dificultaria ainda mais a situação familiar. A questão passa para a sugestão que uma das personagens, a tia Mônica, dá em relação ao futuro filho: assim que a criança nascesse seria necessário entregá-lo à roda dos enjeitados. Com o nascimento e nenhuma perspectiva de melhora da condição financeira, Candinho decide por abandonar o bebê. No caminho à roda dos enjeitados ele encontra uma escrava fugida, Arminda, a qual era prometida uma rica recompensa que sanaria os problemas financeiros do pai. Após deixar seu filho com o dono da farmácia próxima, captura a escrava, que se desespera, gritando que está grávida e que “se vossa senhoria tem algum filho, peço-lhe por amor dele que me solte” (ASSIS, 1999). O que se tem aqui é a oposição que o narrador coloca entre o natural e o socialmente instituído; quando resolve entregar o filho Candinho está abandonando sua natureza de pai frente à segunda existência, representada por menos gastos e mais tranqüilidade financeira. Ao encontrar a escrava ele entrevê a possibilidade de unir as duas existências. Ele entrega Arminda ao seu dono e recebe a recompensa, a escrava durante a briga com seu senhor acaba abortando, em uma cena que expressa o quanto a condição social da escrava acaba por lutar para que o caso do filho que “entrou sem vida neste mundo” se apagasse frente à instituição.

Por meio de uma situação limite, o narrador contrapõe as figuras do pai e da mãe, coerentes no âmbito natural, mas que se tornam opostas no social, e frente a isso a questão que paira é sobre até que ponto é possível manter uma conduta moral diante do que é imposto, das situações que surgem em decorrência dos valores sociais; é necessário mascarar-se, adequar-se, e Candinho assim procede tendo como caçador de escravos fugidos um maior distanciamento social seu para com os escravos. O narrador demonstra certa afeição para com o Cândido Neves por ser, assim como ele, um trabalhador para a classe dominante. Em todo o discurso

estabelecido no conto, Machado de Assis trabalha, por meio da ironia e de um narrador que escreve para justificar as estruturas sociais, a sua crítica frente ao seu leitor, também da classe dominante, e de que é sua atuação e desenvoltura que fazem com que tais casos de desagregação humana ocorram.

Em *O enfermeiro*, o narrador homodiegético, por inserir-se na diégese, e autodiegético por ser o protagonista, já inicia o conto com uma postura defensiva, no sentido de evadir-se de possíveis atos não louváveis que seriam narrados. Ele, conhecido como Procópio, é indicado para trabalhar como enfermeiro de um coronel deveras maldoso que se encontrava demasiado doente. Apesar da doença, este era de tal modo carrancudo e briguento, ofendendo a todos e não calculando seus atos, que o enfermeiro se cansa de sua função e por muitas vezes ameaça ir embora. Apesar das brigas, de ser humilhado por seu patrão, parece que o enfermeiro ainda se propõe a manter a relação em um nível estável, mascarando seu desejo de ir embora devido à imagem que lhe era necessário fazer frente ao pároco que havia lhe indicado ao trabalho de enfermeiro e a certo ganho financeiro que a atividade lhe propiciava. Porém, certo dia o doente arremessa algo na cara do enfermeiro que em ato tresloucado acaba por esganar o senhor, que já doente, tem uma crise e vem a falecer. Neste instante e nos que se seguem à morte do velho, Procópio passa pela problemática de se sentir culpado da morte e de sentir também a necessidade de fazer com que esta parecesse natural para as pessoas da vila. Como o coronel já se encontrava muito enfermo foi relativamente fácil criar a imagem de uma morte natural, o único fator que atrapalhava a construção desta imagem era a própria consciência de Procópio, a culpa. Esta consciência trabalhava em dois níveis, não opostos, mas contíguos: um no qual o personagem tinha seus valores quebrados pelo ato do assassinato que ele cometera e o outro no qual ele sentia o medo de ser descoberto e punido. Entre fugir e tentar mascarar o crime, ele opta pela segunda alternativa: ocorre o velório, ele permanece alguns dias na cidade e enfim retorna a sua antiga morada no Rio de Janeiro. Passa-se um curto tempo e ele recebe a notícia de que havia sido contemplado como herdeiro universal da fortuna do coronel. Tal fato o perturbou um tanto, demorou a acreditar na carta que lhe informara a respeito do testamento; a opção gravitou em retornar à vila, tomar para si a herança e ir dando ela aos poucos em caridade. Por fim a nova condição social subverte seus intentos iniciais e ele passa a não ter remorso em gastar a riqueza apenas em benefício próprio, mas dando uma esmola ou outra e uma doação para a igreja apenas para sanar lhe uma ponta da consciência que o lembrava de como ele havia chegado em tal ponto.

O narrador autodiegético permite um maior adentramento em seus questionamentos e em suas tentativas de maquiar a realidade. Em muitos pontos, após a morte do coronel, Procópio tenta convencer a si próprio que a morte teria sido causada pela doença, pelo estado crítico, sendo apenas por acaso que havia acontecido no momento em que eles brigavam; assim, ele tentava esquivar-se da culpa por meio da criação de raciocínios que se sobrepujassem a sua consciência, que lhe sussurrava: “Assassino!”. A consciência faz parte da essência, a parte interior do ser que tenta ser sobreposta, escondida por essa máscara; que é tanto uma forma do “eu” conseguir permanecer estável consigo próprio, sem se entregar ao medo ou remorso, quanto uma forma de portar-se socialmente. Quanto ao portar-se socialmente tem-se a manutenção da imagem de enfermeiro zeloso e cuidadoso, que acompanhou o enfermo em seus últimos dias e foi capaz de realmente suportá-lo; tal fator é reforçado pelos trechos em que o narrador diz que elogiava o coronel e chegava a defendê-lo quando lhe referiam mal, apesar de o próprio personagem saber e reconhecer o quanto tal defesa era hipócrita, ou seja, mais um mascaramento. A máscara em o enfermeiro serve principalmente para o narrador-personagem, frente ao seu narratário claramente expresso no começo e no final do conto como alguém que se interessou pela vida de Procópio e cria ser possível coloca-la em um livro, legitimar seu posicionamento enquanto herdeiro do coronel e tentar fazer-se esquecido o assassinato. Contudo, ao leitor inteligente que a obra machadiana pressupõe, percebe-se que as desculpas de Procópio e a construção da aparência que ele engendra trabalhadas relativamente à sua consciência de não ter procedido de forma moralmente correta, como é evidenciado por seu discurso inicial no conto, demonstram a ironia machadiana no tratamento de temas que lidam com a questão do ser contra o parecer, da busca por uma imagem social, da segunda existência sobrepor a primeira.

Assim sendo, temos em Machado de Assis a criação de narradores que defendem os postos sociais, defendem a máscara e legitimam os atos das personagens; a questão não gira em torno da moral, no sentido de um ato ser bom ou mau, mas no sentido de até que ponto ser moral é possível dentro da sociedade e até que ponto isso é visto como algo funcional na instituição. Como Alfredo Bosi (1982) comenta, Machado de Assis “não quer acusar o sujeito porque foi incapaz de ser herói”, pois tem consciência da impotência do indivíduo em relação ao coletivo e, além disso, sabe da necessidade de tomar-se certos posicionamentos para viver e sobreviver, cada um lutando com as armas que possui.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Contos escolhidos**. Seleção e apresentação: Roberto Alves. São Paulo: Click editora, 1999

AGUIAR E SILVA, V. M. A teoria da literatura. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

BOSI, Alfredo. A máscara e a fenda. In: ASSIS, Machado/BOSI, Alfredo. (et al); participação especial de Antônio Calado (et al). **Antologia de estudos**. São Paulo: Ática, 1982.

_____. **História concisa da Literatura Brasileira**. 43.ed. – São Paulo: Cultrix, 2006

BRAYNER, Sônia. **Labirinto do espaço romanesco: tradução e renovação da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1979

GENETTE, G. *Discurso da Narrativa*. Trad. Fernando Cabral Martins, Lisboa: Vega Universidade, s/d.

O RITUAL EPIFÂNICO NOS POEMAS SINTÉTICOS DE HELENA KOLODY

Suellen Chaves Borges (G – UNIOESTE)
Clarice Braatz Schmidt Neukirchen (Orientadora – UNIOESTE)

RESUMO: Este trabalho, filiado ao Grupo de Pesquisa “LER: Literatura, Educação e Recepção”, da Universidade de Brasília, objetiva mostrar resultados preliminares de uma investigação que visou examinar o ritual epifânico em poemas da paranaense Helena Kolody, com particular enfoque à produção dessa autora no estilo haicai. Partindo-se do entendimento de que o poeta, através da sensibilidade de seu “vibrar em uníssono” (Staiger, 1975) com expressões simples do cotidiano, pode, mediante a contemplação artística, refratar representações simbólicas do mundo exterior e transformá-las em fenômeno lírico, observou-se que a poesia em haicai vem à tela com especial destaque, dada a frequência com que elementos da natureza circundante e, portanto, do mundo exterior, se apresentam no interior das composições que obedecem a esse estilo. Esse comportamento, que aduz à integração original e orgânica homem-universo, aliado às fortes sinalizações do imaginário, que também circunscrevem os haicais de Helena Kolody, constituem ocorrências potencialmente capazes de legitimar a epifania no contato leitor-poesia, na evocação de sensações não menos diferentes relativamente a composições líricas de maior extensão. Estudiosos do símbolo, imaginário e epifania constituem suporte básico desse estudo, que se subsidia nas imprescindíveis análises de Bachelard (2001), Chevalier & Gheerbrant (1993), Durand (1996), Staiger (1975), Mello (2002) e Paz (1991).

PALAVRAS-CHAVE: epifania, haicai, Helena Kolody.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho vem à tela como fruto de uma pesquisa cadastrada junto ao Grupo “LER: Literatura, Educação e Recepção”, da Universidade de Brasília. Através dessa pesquisa, tem-se estudado a lírica da poeta paranaense Helena Kolody, dando especial atenção aos poemas sintéticos da autora. Nesse percurso, tem-se buscado investigar a recorrência a imagens e símbolos que, coadunados, atuam como forças propulsoras elementares no ritual epifânico observado no interior das composições kolodyanas. Tentando, igualmente, compreender algumas das fecundas formas de pensar

o mundo tecidas por essa artista no interior de suas obras, intenciona-se entender de que modo a constante referência a elementos da natureza - característica que muito enriquece a poética da autora, consegue revelar grandes impressões de mundo em poucas palavras, porém com profunda sensibilidade artística. A lírica em estilo haikai, popularizada por Helena Kolody, foi a forma eleita como corpus de pesquisa nessa trajetória de análises.

Filiado também ao grupo “Confluências da ficção, história e memória na literatura”, pertencente à linha de pesquisa “Literatura, ensino e cultura”, da Unioeste, Campus Cascavel, esse estudo se assenta numa perspectiva engajada e claramente comprometida com a socialização do conhecimento. Não se pretendendo tornar mais um material acadêmico a inflar acervos de bibliotecas, esta pesquisa vislumbra-se como possibilidade real de estender à comunidade as reflexões geradas nos estudos aqui empreendidos. Nesse norte, move esta investigação uma provocação particular: podem os poemas de tão curta extensão como os haicais, parte do imenso acervo cultural japonês legado à nossa civilização, evocar inquietações líricas capazes de transformar o olhar do leitor sobre os fenômenos da vida circundante? Se isso é possível, que tipos de sensações são provocadas no leitor, graças à interação deste com a composição literária, “atividade comandada pelo texto”, que “une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor” (ISER *apud* JAUSS, 1979, p. 83)? Tais constatações, balizadas pelas preciosas contribuições da Estética da Recepção, permitem assegurar o caráter “democrático” dessa pesquisa, que concede ao leitor o seu lugar e contexto no mundo social e valoriza sua co-autoria na produção de significado da obra. É dado a esse indivíduo o espaço para a reflexão, a fim de que o exercício de leitura rompa a fruição: o indivíduo que se constrói e reconstrói nas relações sociais pode ampliar seus horizontes de expectativas na medida em que interage com novas possibilidades de leituras de mundo: “Toda atividade de literatura deve, em consequência dessas premissas, resultar num fazer transformador: numa leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode fazer.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p.43)

2. OBSERVAÇÃO DO RITUAL EPIFÂNICO ENTRE PERFIL DE LEITORES JOVENS E ADULTOS

A escolha do público para serem experienciadas as reflexões teóricas não se deu de maneira gratuita. Entre esses indivíduos, alunos que freqüentam as aulas do CEEBJA, na cidade de Cascavel, cujo ensino é direcionado à educação de jovens e adultos, figuram pessoas às quais muitas

possibilidades de acesso à formação no ensino regular foram negadas. Assim, esta pesquisa dirigiu-se com especial preocupação a essa clientela, dado o perfil diferenciado dos leitores e respectivas histórias de vida, fatores com os quais se percebeu serem impossíveis de dissociar no momento da exposição dos assuntos e reflexões coletivas. Nesse eixo, toda a metodologia adotada pautou-se numa proposta notadamente interacionista, dando voz àqueles tolhidos de se manifestar perante os estratos sociais hierarquicamente superiores e valorizando-lhes as leituras prévias, buscando desmistificar o exercício de leitura, nesse caso, do texto lírico. Com sucesso, observou-se que uma das funções precípuas do ensino da Literatura foi alcançada com plenitude, quando da expansão dos referenciais daqueles leitores, ação motivada naturalmente durante os momentos de leitura.

Há uma sensação máxima que pode ser chamada no contato do leitor com a arte poética, que, libertando-o, o conduz para a ressignificação junto à obra, atividade que caminha para além das fronteiras da fruição. Nessa orientação, a pesquisa principiou na discussão de textos líricos variados, cuidadosamente selecionados e com reconhecido conteúdo poético, que tencionaram preparar o solo daqueles leitores para o tratamento e percepção dos sentimentos latentes mais intensos em haicais de Helena Kolody. Mais do que isso, intencionou-se promover amplo espaço de reflexão sobre a gestação da poesia como material vivo e portador de vicissitudes próprias, que divergem por completo dos paradigmas estabelecidos pela constatação empírica, como já aventara Durand: “A verdade poética é de um gênero diferente da verdade científica e utilitária.” (1998, p.17). O manejo da palavra pelo poeta junto aos intrincados caminhos percebidos em sua inquietação artística, permitem, em seu ofício de criar, a conjugação de várias substâncias, numa complexa teia de imagens e símbolos, que, como pistas, conduzem o leitor a uma revelação sublime. À expressão dessa estranha coesão, manifestada por uma reação de identificação íntima entre leitor e texto, em momento de revelação transformadora de uma ordem constante até então, designamos epifania. De acordo com James Joyce,

Este é o momento que eu chamo de epifania. [...] Primeiro reconhecemos que o objeto é uma coisa integral (integritas), em seguida reconhecemos que é uma estrutura composta organizada (cosonantia), na verdade uma coisa; finalmente, quando a relação das partes é aprimorada [...] reconhecemos que é a coisa que ela é. Sua alma, seu quê próprio salta para nós das vestes de sua aparência. A alma do objeto mais comum, cuja estrutura está tão ajustada, parece-nos radiosa. O objeto realiza sua epifania (JOYCE, 2001, p.113)

Já na perspectiva adotada por Afonso Romano de Sant'anna:

“Epifania (*epiphaneia*) pode ser compreendida num sentido místico-religioso e num sentido literário. No sentido místico-religioso, epifania é o aparecimento de uma divindade e uma manifestação espiritual – e é neste sentido que a palavra surge descrevendo a aparição de Cristo aos gentios. Aplicado à literatura, o termo significa o relato de uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas que acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação. É a percepção de uma realidade atordoante quando os objetos mais simples, os gestos mais banais e as situações mais cotidianas comportam iluminação súbita na consciência [...]. ainda mais especificamente em literatura, epifania é uma obra ou parte de uma obra onde se narra o episódio da revelação. [...] Revelação a partir de experiências rotineiras” (SANT’ANNA, 1990, p. 163).

Nesse sentido, procurou-se trazer àqueles leitores a percepção da penetrante experimentação artística concretizada pela palavra-código e a importância do “artesanato do verbo” no gênero lírico.

2. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES EM CAMPO

Consoante ao já referenciado, o espaço escolhido para a aplicação da pesquisa foi o CEEBJA, Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos, no município de Cascavel/PR. Os encontros foram divididos em três momentos, perfazendo o equivalente a 10 (dez) horas/aulas de atividades. No primeiro, foram dispostas 4 (quatro) horas/aulas consecutivas para dar início à proposta, tempo que se considerou pleno para introduzir o assunto. No segundo, que também se realizou em 4 (quatro) horas/aulas, deu-se seqüência às reflexões sobre os textos, em que já se pôde constatar o claro desprendimento dos leitores quanto à exposição oral e argumentação de leituras.

A proposta do trabalho com haicais se deu entre um público de jovens e adultos com faixa etária entre 22 e 65 anos e, dada as especificidades individuais, quer em relação à concepção de leitura de texto, quer ao aceito do convite em se deleitar na fruição literária, mostrou-se de todo desafiadora. Concluiu-se, entretanto, que o trabalho com a motivação à exposição oral e à compreensão do fenômeno lírico como acontecimento sensível, que se plenaliza de diferentes formas, resultou em difusão de preciosas sementes, potenciais multiplicadores de uma nova concepção de leitura. A reação daqueles leitores à metodologia conduzida também fora satisfatória.

Cumprido frisar, ademais, que a concepção de leitura assumida por este trabalho é a que se percebe renovadora e capaz de ampliar os horizontes dos sujeitos, pensantes e criadores, auxiliando-os na reconstrução de percepções sobre certos valores fixados verticalmente e não debatidos no seio social, transformando verdadeiramente tais olhares para o mundo. Essa certeza responde ao questionamento anteriormente levantado, perturbação evidente nessa pesquisa. Eis, destarte, a “dimensão crítica do ato de ler”, para a qual sinalizam Aguiar e Bordini:

As reflexões teóricas sobre a importância e a concepção de leitura apontam para uma dimensão crítica do ato de ler como possibilidade de crescimento individual. Contudo, a preocupação moralizante evidencia tendência a prender o sujeito aos padrões estabelecidos pela sociedade, em vez de estimulá-lo ao questionamento e à reelaboração de valores. (AGUIAR e BORDINI, 1993, p.34)

O primeiro e segundo encontros contemplaram a leitura de dezoito textos cuidadosamente selecionados. Nem todos se tratavam de poesia, como gênero, mas, em totalidade, imprimiam conteúdo poético. A estratégia consistiu na apresentação inicial de composições de diversos momentos históricos, na tentativa de se comprovar neles a presença inefável do lírico. De poetas e romancistas, a filósofos e músicos, buscou-se observar como os textos inquietavam aos leitores ou o que evocavam em suas mentes, sempre se apontando para a sensação máxima invocada pelo eu-poético de cada composição. Essa atividade de “sensibilização” seria imprescindível para a leitura dos haicais kolodyanos, recortes da natureza e de elementos cotidianos tão curtos em extensão, porém tão férteis em interpretações. A exigência de um leitor criterioso, sensível às delicadas impressões de mundo refratadas pela poetisa, constituiu o motivo pelo qual esse exercício inicial fora aplicado.

A predominância de autores populares também obedecera a uma reflexão metodológica previamente examinada. Nesse primeiro momento, alguns haicais de Helena Kolody foram colocados em meio aos demais textos, a fim de que se pudesse verificar a resistência ou não a esse estilo de poesia. Na última atividade, trabalhou-se especificamente a produção de Kolody em haicai, com 14 (quatorze) poemas selecionados. Em linhas colocadas abaixo dos poemas, foi solicitado aos leitores um registro escrito, em que tentassem capturar o sentimento mais intenso de cada haicai, a fim de que se pudesse perceber a presença do ritual epifânico a partir das experimentações poéticas dos leitores.

3. ESTUDO DOS HAICAIS

Antes de se partir para o estudo dos haicais, foram delineadas as características principais do público-alvo mediante uma relação de perguntas de caráter investigativo contidas na folha de atividades. Consistiram em: “Você gosta de poesia? Por quê?; “O que é poesia para você?; “Do que é feita a poesia? Qual a sua matéria?; “Quem faz a poesia?; “Quais assuntos uma poesia pode abordar?; “Cite um ou mais nomes de poetas que você conheça. Algum deles é paranaense?”. Graças a essas questões, um perfil geral foi esboçado, o que concorreu favoravelmente na abordagem e encaminhamento das discussões. Dadas as limitações de espaço, contudo, tratar-se-á de apontar apenas os haicais de maior repercussão entre os leitores.

Foram observadas claras referências a momentos da infância vividas em sítios, outras cidades, na harmonia da vivência em contato com a natureza. Essa identificação fora muito válida, dado que, nos haicais de Helena Kolody, há recorrência constante a elementos da natureza em forma de reflexões sobre instantes fugazes de beleza. Um dos textos segue abaixo:

Pássaros libertos

Palavras são pássaros,
Voaram!
Não nos pertencem mais.
(KOLODY *in* REZENDE, 1997, p.76)

O momento que se pode observar epifânico no interior desse haicai sintetiza-se no segundo verso, “Voaram!”. Quebra-se o estado de repouso de uma primeira situação, traduzida pelo vôo de pássaros ainda aprisionados, e conquista-se um novo momento, em que os pássaros são libertados e fogem ao controle de uma força que os encerrava num ambiente fechado. A libertação ocorre pela denúncia exclamativa presente no segundo verso, condensado em uma palavra, no momento em que há rápida transformação do quadro outrora estável, resolvendo-se o conflito na condição imutável de não mais se poder reter os pássaros, agora eternamente livres, conforme o afirmado no último verso: “Não nos pertencem mais.”

As leituras do público, individualmente coletadas, giraram em torno da repercussão de uma palavra não dita a seu tempo. Falou-se do estado liberto do pássaro como pressuposição de um cárcere, inclusive estabelecendo-se analogias a este último como sendo o “coração” humano, espécie de gaiola, e as palavras representadas pelos “pássaros”. Nesse

sentido de leitura, a “boca” seria nada menos do que a “porta” da gaiola, responsável por tornar livres os pássaros, não havendo possibilidade de tornar a capturá-los. Assim, enquanto palavras estão no cárcere do pensamento ou do coração, garantem a posse ao dono delas. Quando, porém, são tornadas públicas, já não mais pertencem ao foro individual, mas ao coletivo, independentemente dos efeitos causados.

Em:

Sempre madrugada

Para quem viaja ao encontro do sol,

É sempre madrugada.

(KOLODY *in* REZENDE, 1997, p.41)

Este haicai pode ser compreendido como o percurso do indivíduo que se devota obstinadamente à realização de um alvo ou ambição profundamente determinados, na expectativa fixa de vê-los concretizados. A vontade inabalável reside no cultivo de um sonho, mas, sobretudo, na duradoura viagem empreendida em direção à meta ansiada. O segundo verso apresenta o ponto revelador do poema: a madrugada é o prenúncio do alvorecer, o amanhecer do sonho, a realização, portanto. A viagem ao encontro do sol simboliza essa peregrinação do sujeito em direção à realização mesma do sonho, pelo qual tanto aspira. Enquanto esse momento não é chegado, todavia, não há possibilidade de se acovardar, negar ou mesmo se acomodar diante das vicissitudes da vida. É a madrugada eterna, que sempre anuncia a proximidade do sonho, porém não chega a ser dia perfeito enquanto o alvo não é atingido.

Foi notável entre os leitores uma atitude de leitura voltada para as questões de sobrevivência. Estuda-se para se conseguir um bom trabalho; trabalha-se para ganhar dinheiro; ganha-se dinheiro para sobreviver. A luta cotidiana pela manutenção do trabalho e estabilidade no mercado fica bem marcada na eterna viagem ao encontro do sol. A madrugada perene pôde ser entendida como essa busca incessante, aliada à grande vontade de vencer e alcançar o ideal sem perder as esperanças, mesmo que as limitações da condição social em que se inserem sejam um agravante no prolongamento dessa madrugada, muitas vezes dolorosa.

Na leitura de

Âmago

Quem bebe da fonte

Que jorra na encosta

Não sabe do rio

Que a montanha guarda.
(KOLODY *in* REZENDE, 1997, p.29)

a nova recorrência à natureza e a figuração do elemento simbólico de máxima expressão nesse haikai, a água, já sinalizam para o ritual epifânico realizado pelo contraste de duas dimensões. Em primeiro plano, ilustra-se a simplicidade da imagem da fonte ao verter suas águas próprias para o consumo e, portanto, potáveis, na parte mais externa da montanha. A figuração dessa imagem de quietude inicial é bruscamente quebrada com a revelação surpreendente de uma origem muito maior, donde brotam aquelas águas e da qual a singela fonte é apenas resultado, ponto no qual a imensidão do rio vem convergir com a realidade exterior. Na grandiloquência do rio, obscurecido pela imponente montanha, e na humildade da fonte que faz jorrar água, percebe-se evidente relação contrastiva, que resume a aspiração central do texto.

Nossos leitores compreenderam bem a relação título-conteúdo, sendo notada uma curiosa interiorização da figura do “âmago da montanha”. Refletindo-se na imagem da montanha como a representação de si mesmos, os leitores revelaram que a aparente pequenez de uma qualidade que possuem, pode, em verdade, esconder um longo rio de virtudes interiores, pois, nas próprias palavras de um leitor, “nem todo mundo conhece as coisas a fundo”. Percebe-se aqui o que pode ser uma necessidade de reconhecimento, de luta por um espaço em que se faça valer a voz. Nos três encontros, esse foi o ideal a que se procurou nunca perder de foco. O resultado foi a produção de pequenos textos, simulando haicais, em que concedeu-se liberdade para expressar impressões da natureza, sendo ou não fiéis ao estilo.

Outro haikai que suscitara bastante discussão:

Jornada

Tão longa a jornada.
E a gente cai, de repente,
No abismo do nada.

(KOLODY *in* REZENDE, 1997, p.77)

O texto realiza sua epifania em outra idéia também contrastiva e perturbadora, o “nada”. A referência às labutas diárias da vida fica altissonante no termo metafórico “longa jornada”, convergindo para uma completa condição de ausência da matéria. A incerteza do destino parece fazer ruir todo o esforço dedicado de uma vida inteira em busca de uma estabilidade imprecisa, permanecendo a morte como única certeza universal. A locução “de repente” alude à clara imprevisibilidade da sorte,

que pode cair sobre um ou outro indiscriminadamente e a qualquer instante. Na fusão das imagens da “jornada”, do “abismo” e do “nada”, tem-se a presença da agonia, ainda favorecendo o ambiente que discute o destino dos seres.

Entre os leitores desse haicai, notou-se o claro sentimento de frustração diante da luta diária dos grupos por uma condição melhor, mas, sujeitos a uma sorte comum, a morte, podem ter seus longos anos de batalha reduzidos apenas a lembranças. Vez que “a vida é uma surpresa”, a dualidade “vida e morte” muito marcara a leitura do haicai em apreço, sugerindo a real instabilidade da ordem no mundo mascarada pela rotina.

Logo, as leituras construídas se realizaram em caminhos pertinentes, sendo o instante epifânico, a despeito de breve, bem apreendido e sentido pelos alunos. A percepção dos haicais como vozes sintéticas a trazerem reflexão sobre os efeitos negativos gerados pela industrialização, também foram observados, sendo notada a íntima vinculação dos elementos da natureza a sensações humanas. Sobre isso, já apontara DURAND (1998):

“Os sentimentos, todos os estados mais recônditos e profundos de nosso íntimo não estão entrelaçados da maneira mais esquisita com a paisagem, uma estação do ano, um estado da atmosfera, um alento? [...]” (p.60)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva adotada na versão prática da pesquisa, ou seja, na atuação em campo, possibilitou uma prática multidisciplinar, porque através dos textos o contato com outras áreas da ciência foi inevitável, e por isso mesmo enriquecedora. O entendimento da arte literária como possibilidade de denunciar as condições desiguais dos seres humanos no mundo e a materialização dessas angústias várias através da Palavra poética, foram discussões inesgotadas durante os encontros.

O encontro de cada leitor com a poesia é um momento único e, por isso, deve ser respeitado em seu momento de interiorização. Tal como aludira STAIGER (1975): “[...] a poesia lírica manifesta-se como arte da solidão, que em estado puro é receptada apenas por pessoas que interiorizam essa solidão.” (p.49) E é nesse vetor que esta pesquisa, ainda em andamento, se tem orientado, motivo esse que justifica o fato de serem estas as constatações iniciais.

Estudar a epifania com esses alunos, mesmo que sem o suporte técnico sobre o conceito desse fenômeno, foi a prova de que esse movimento acontece para cada leitor em configurações diferenciadas, mas que em geral obedecem a um eixo comum. Assim, entende-se que “Toda a atividade de literatura deve [...] resultar num fazer transformador: numa

leitura em que o aluno descobre sentidos e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser.” (AGUIAR e BORDINI, 1993, p.43).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura, a formação do leitor*. Alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

DURAND, Gilbert. *Os campos do imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOYCE, JAMES. *Retrato do Artista Quando Jovem*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Poesia e imaginário*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RESENDE, Tereza Hatue de. *Helena Kolody - Sinfonia da Vida*. Curitiba: Letra Viva, 1997.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Análise Estrutural de Romances Brasileiros*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1990.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. 2 ed. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

A RECEPÇÃO DA LINGUAGEM SAGRADA: fundamentalismos em questão

Tarcísio Vanderlinde¹

RESUMO: Os fundamentalismos podem ser estudados a partir de ópticas diversas. Uma das possibilidades é analisar como os textos considerados sagrados, são interpretados pelos mediadores ou recebidos pela comunidade que se identifica com alguma orientação religiosa. Os alvos dos fundamentalistas costumam ser aqueles que ostentam o mesmo rótulo religioso, mas que são seculares na prática, ou os que praticam aquilo que os fundamentalistas consideram ser uma versão diluída e distorcida da religião. Grupos fundamentalistas costumam reinventar a tradição com inúmeras diferenças, por vezes consideráveis, em relação às crenças e práticas de antigamente. Os fundamentalismos apresentam versões laicas e não se restringem ao Islamismo ou ao Cristianismo sendo também identificado em outras religiões.

PALAVRAS-CHAVE: fundamentalismo, mediação, recepção.

INTRODUÇÃO

Há concordância entre os estudiosos dos fundamentalismos de que estes constituem assunto complexo e que não existem análises ou respostas fáceis para as indagações que se costumam fazer a respeito. Fundamentalismos relacionam-se a fenômenos sociais e políticos e costumam apresentar múltiplas faces. No caso religioso, o fundamentalismo pode estar a serviço do resgate da “sã doutrina”, mas pode também servir à interpretação totalitária de um texto considerado sagrado. Fundamentalismos podem ser identificados na longa duração histórica, porém foram as mudanças conjunturais mais recentes que deram maior visibilidade ao fenômeno. O assunto costumava ser colocado na mídia mais como uma curiosidade exótica, e, não raras vezes, preconceituosa, associada à cultura árabe, antes da revolução que derrubou o Xá do Irã em 1979 e implantou naquele país um governo islâmico. As mudanças conjunturais fizeram brotar idéias como a do “fim da história”, que preconizava o triunfo do liberalismo e o “perigo verde”, que apontava para a ressurgência do fundamentalismo islâmico.

Este texto contempla uma análise sobre os fundamentalismos na sua conotação religiosa, e com ênfase nas possibilidades de interpretação de

textos sagrados. É pertinente lembrar, contudo, que os fundamentalismos também podem ser identificados na política, na economia e na ciência, podendo ainda haver associações entre eles. O retorno da eugenia, por exemplo, sob o disfarce do “Projeto Genoma”, revela o quanto se podem (re)significar antigas idéias. A ciência, muitas vezes confundida com o avanço da técnica, costuma esconder o seu fundamentalismo numa neutralidade impossível de ser concebida e explicada. A tecnociência nos proporcionou uma nova história. As reflexões morais relacionadas com a compreensão e a aceitação das mudanças, contudo, foram atropeladas (GARRAFA, 2003). Entre técnica e ética persiste um grande divórcio (COMPARATO, 2001). O avanço tecnológico tem implicações estéticas, antropológicas e, acima de tudo, éticas e é governado pela irracionalidade do lucro e do consumo. O admirável mundo novo tão preconizado pela ciência é de fato inacessível à maioria dos seres humanos (WESTPHAL, 2004). Tanto o Ocidente como o Oriente continuam a construir as suas idéias fundamentalistas. No fundamentalismo costuma haver uma concepção “superior” de mundo. No fundamentalismo, via de regra, não se dialoga, impõe-se uma verdade, um pensamento. Os “hereges”, ontem como hoje, são caçados.

COMO SURGE O FUNDAMENTALISMO?

Com o foco voltado aos fundamentalismos religiosos na contemporaneidade, vem a indagação: onde e como surge a idéia do fundamentalismo? A resposta pode surpreender. O teólogo Leonardo Boff (2007), vítima de um tipo de fundamentalismo, esclarece que o nicho do fundamentalismo contemporâneo se encontra no protestantismo norte-americano, surgido nos meados do século XIX e formalizado posteriormente numa pequena coleção de livros que vinha sob o título “Fundamentals: a testimony of the Truth (1909-1915)”. Trata-se de uma tendência de fiéis, pregadores e teólogos que tomavam as palavras da Bíblia ao pé da letra. Se Deus havia consignado sua revelação no Livro Sagrado, então tudo, cada palavra e cada sentença, deveriam ser verdadeiras e imutáveis. Em nome do literalismo, esses fiéis opunham-se às interpretações da assim chamada teologia liberal, que se utilizava de métodos histórico-críticos e hermenêuticos para a interpretação da Bíblia. Supõe-se que a história e as palavras não ficariam congeladas. Precisariam ser interpretadas para resgatar-lhes o sentido original. Esse procedimento, para os fundamentalistas, é considerado ofensivo a Deus.

O fundamentalismo protestante ganhou relevância social a partir dos anos 1950, com a “Eletronic Church”. Pregadores nacionalmente

famosos usavam rádio e a televisão em cadeia para as suas pregações e campanhas. Sob Ronald Reagan, significaram um fator político determinante. Combatem o Conselho Mundial da Igreja em Genebra (que reúne mais de duas centenas de denominações cristãs) e todo tipo de ecumenismo. Leonardo Boff observa que não é de se impressionar que, de comportamentos assim, pode às vezes emergir uma atitude intolerante. Na opinião de Leonardo Boff, intolerância não seria uma doutrina, mas uma forma de interpretar e de viver a doutrina. Atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista. Sendo assim, surge um problema de graves conseqüências: quem se sente portador de uma verdade absoluta não pode tolerar outra verdade e o seu destino é a intolerância.

O fundamentalismo, como atitude e tendência, pode ser encontrado em setores de todas as religiões e caminhos espirituais. No caso específico do Islamismo, vale acrescentar que, como qualquer outra doutrina religiosa, ela também não se define como uma prática homogênea, o que também traz muitos problemas. É possível concluir, portanto, que não há uma política muçulmana, ou de qualquer outra religião, que deriva da pureza da doutrina, embora este aspecto seja com freqüência requerido. É oportuno acrescentar que Fundamentalistas Cristãos, que geralmente consideram o termo positivo quando referente a eles próprios, freqüentemente objetam em se colocar numa mesma e única categoria com os Fundamentalistas Islâmicos e os agrupam em outra categoria. Por outro lado, o fundamentalismo não possui apenas um rosto religioso. Todos os sistemas, sejam culturais, científicos, políticos, econômicos e artísticos que se apresentam como portadores exclusivos das verdades e de solução única para os problemas devem ser considerados fundamentalismos. Vive-se atualmente sob o império feroz de vários fundamentalismos.

Immanuel Wallerstein (2004, p. 112-114) observa que os principais alvos dos fundamentalistas são sempre aqueles que ostentam o mesmo rótulo religioso, mas que são seculares na prática, ou os que praticam aquilo que os fundamentalistas consideram ser uma versão diluída e distorcida da religião. O que ocorre é que grupos fundamentalistas nunca representam com total fidelidade aquilo que eram as supostas versões mais antigas, mais puras e mais corretas da crença e da prática (embora justamente se apresentem em nome delas). Não é incomum perceber que grupos fundamentalistas costumam reinventar a tradição com inúmeras diferenças, por vezes consideráveis, em relação às crenças e práticas de antigamente. Wallerstein vai, contudo, além. Constata que o século XX não é apenas um lugar para fundamentalistas cristãos ou islâmicos, e que os fundamentalismos também se apresentam em versões judaicas, hindus e budistas, sendo que todas parecem compartilhar características comuns: a

rejeição de tendências secularistas no interior do grupo; a insistência em uma versão puritana da prática religiosa e o enaltecimento da integridade da tradição religiosa e da sua validade eterna e imutável. Existiria, porém, um aspecto político transversal aos fundamentalismos, aspecto que se caracterizaria como uma oposição às estruturas dominantes do sistema-mundo moderno. Na opinião de Wallerstein, há uma resistência anti-sistêmica que ultrapassa meras questões religiosas e que constitui uma chave para a análise da ressurgência dos grupos fundamentalistas.

MEDIAÇÃO E RECEPÇÃO DA LINGUAGEM SAGRADA

O pensamento teológico alinhado com a retórica dos talibãs afirma que as atuais nações islâmicas são ilegítimas na medida em que não aplicam os preceitos do Islã. Daí advém a inspiração de que é o direito e o dever de todo muçulmano lançar a *Jihad* de forma a transformar a sociedade. Sendo assim, os fundamentalistas consideram-se legitimados a excomungar ou a considerar apóstatas os dirigentes “ímpios” e, se necessário, utilizar meios violentos para derrubar a ordem vigente. No plano do mundo exterior, consideram-se envolvidos numa guerra apocalíptica, uma guerra total destinada a defender o Islã da hegemonia ocidental e a impô-lo aos “infiéis” que ainda dela não partilham (PINTO, 2003, p. 17).

Ali Kamel vê, nesta postura, algo que transcende o fundamentalismo. Na sua opinião, estaria havendo o exercício de um totalitarismo que costuma construir um “Alcorão sob medida”, e aí já não se trata de um simples literalismo como nas origens do fundamentalismo protestante estadunidense. Trata-se de hermenêutica política, de uma interpretação “pós-moderna” que atenda aos interesses dos grupos mais radicais. De acordo com Kamel, não existiria texto mais metafórico do que o Alcorão, cheio de simbolismos. Ele não se prestaria a uma leitura literal. O que os fundamentalistas islâmicos estariam fazendo é dar ao Alcorão uma interpretação radical. Para Kamel, Bin Laden “[...] reconstrói o Alcorão, criando versículos que não existem. Para uma massa de iletrados, o efeito é explosivo”. Na sua opinião, os “radicais do Islã não são perigosos porque são fanáticos, porque são ‘fundamentalistas’; eles são perigosos porque são totalitários” (KAMEL, 2007, p. 175-177).

A conveniência de um “Alcorão sob medida” pode ser curiosamente observada numa *fatwa* emitida pelo sheik Abdul Aziz bin Baz por ocasião da 1ª Guerra do Golfo. Com o intuito de permitir que as tropas norte-americanas entrassem na Arábia Saudita para proteger aquele país da invasão do exército do Iraque, o sheik declarou: “Embora os americanos não sejam muçulmanos, eles merecem nosso apoio, porque estão aqui para

defender o Islã” (HUNT, 2007c, p.141). Paradoxalmente a presença de bases militares norte-americanas na Arábia Saudita vai ser entendida por outros grupos islâmicos como uma profanação de lugares sagrados, o que provocará a emissão de *fatwas* condenatórias diferentes daquela proferida pelo sheik Abdul².

O Cristianismo também não se apresenta com base em uma interpretação consensual ou monolítica da Bíblia. Embora diversificado e fragmentado, ainda predomina a hegemonia católica que, além da Bíblia, estabelece seus cânones e dogmas numa tradição de longa duração. A interpretação bíblica ora apresenta pontos de convergência e ora se afasta de outras orientações que também reivindicam o *status* de igrejas cristãs.

Analisar um “Alcorão sob medida” ou uma “Bíblia sob medida” sempre será um tema subjetivo eivado de ambigüidades. A partir do surgimento do Cristianismo, diversos movimentos messiânicos no Ocidente se pautaram em interpretações particulares da Bíblia ou de algum outro texto considerado sagrado. No caso do Cristianismo, o surgimento de novos grupos religiosos pode se dar na ênfase e na interpretação que se constrói a partir de uma determinada passagem bíblica. Tem-se aí então uma “Bíblia sob medida”. Por outro lado, novas práticas religiosas também podem ser inventadas por inspiração bíblica ou pela resignificação das “tradições”. Textos veterotestamentários costumam ser utilizados nas lutas e nas ações dos movimentos sociais no Brasil que contam com a mediação da CPT (Comissão Pastoral da Terra). A celebração litúrgica conhecida como “Romaria da Terra” pode ser considerada um exemplo de culto religioso não oficial, “subversivo”, onde textos bíblicos são atualizados em decorrência das demandas de movimentos sociais.

Subordinados nos processos de expropriação, fragmentação e apropriação do território pelo capital, os camponeses brasileiros conseguem construir uma insurgência em muitos casos motivados por referenciais político-religiosos da “Teologia da Libertação” mediados pela CPT, que os levou a traduzir os seus próprios valores em movimentos que se caracterizaram como resistência transformadora com repercussões para além do espaço local. Davi Felix Schreiner (2002, p. 169-180) pondera que a base para a construção da mística remete à “tradução” (ou interpretação) que a CNBB (Conferência Nacional do Bispos do Brasil) e a CPT fizeram a partir da denúncia do modelo de modernização excludente implantado durante o ciclo militar. Expressões como “Terra para quem nela trabalha” e “A terra é uma dádiva de Deus” passaram a ser incorporadas pela CPT e transmitidas em cantos, imagens, rituais, orações, cadernos de formação, material de apoio para reuniões nas CEBs (Comunidades Eclesiais de Base) e de preparação para as Romarias da Terra. A “teologia da libertação”, na

ação mediadora da CPT, re-atualiza os valores de uso da terra e, através da interpretação bíblica, deu legitimidade moral à mobilização dos trabalhadores sem terra ou com pouca terra que, fortalecidos pela idéia, passaram a realizar acampamentos e ocupações. Nos textos formativos mediados pela CPT, a linguagem une o direito com a mística religiosa, recriando os mitos através de grandes imagens socialmente mobilizadoras (como a da “Terra Prometida” e a da “Libertação no Egito”), bem como através de categorias descritas (como a de “comunidade” a partir da releitura das “comunidades dos primeiros cristãos”). De acordo com Schreiner, a releitura de mitos, amalgamados a categorias descritas como “comunidade”, compõe a utopia que aglutina e mobiliza os sem-terra à luta³. Procurar saber se a “tradução” da CNBB é mais legítima que a “tradução” dos fundamentalistas islâmicos é algo que pode nos surpreender. Inevitavelmente é uma discussão que se atrela a visões de mundo e que envolve referenciais históricos, éticos e morais diversos.

A interpretação de textos considerados sagrados deve ser entendida num processo em que predomina a subjetividade. Em texto intitulado “A aventura do livro”, Roger Chartier chama atenção para os receios que Lutero tinha durante o período da Reforma, sobre o fato de as pessoas interpretarem livremente a Bíblia. O autor ressalta que, durante muito tempo, as leituras das mulheres foram submetidas a um controle que justificasse a mediação necessária do clero, por temor das interpretações selvagens, sem garantia de poder. Poder-se-ia comparar esta obsessão com o medo que a Igreja sentia diante da leitura da Bíblia por todos os cristãos. O próprio Lutero, desde os anos 1520, depois de ter dado a todos a Bíblia, traduzindo-a para o alemão, tem um movimento de recuo quando percebe que ela suscita interpretações – a dos anabatistas, por exemplo – política e socialmente perigosas. Daí o retorno ao catecismo e ao ensinamento do pastor (CHARTIER, 1998, p. 109)⁴. Chartier nos alerta para o fato de que a leitura é, por definição, “rebelde e vadia”, e que os artifícios de que lançam mão os leitores para obter livros proibidos, ler nas entrelinhas, e subverter as lições impostas são infinitos. Chartier enfatiza que o “livro” sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem da sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. Mesmo limitada pelas competências e pelas convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram. A recepção também inventa, desloca e distorce. Produzidas em uma ordem específica, ordem que tem as suas regras, suas convenções e suas hierarquias, as obras escapam e ganham

densidade, peregrinando, às vezes na mais longa jornada, através do mundo social. Decifradas a partir dos esquemas mentais e efetivos que constituem a cultura (no sentido antropológico) das comunidades que a recebem, tais obras se tornam um recurso precioso para pensar o essencial: a construção de um vínculo social, a subjetividade individual, a relação com o sagrado (CHARTIER, 1994, p. 7-9)⁵. Da mediação, interpretação e recepção de textos sagrados, podem emergir fundamentalismos.

UM APORTE EM GUIMARÃES ROSA PARA CONCLUSÃO

Os fundamentalismos que se originam a partir da mediação ou recepção de textos sagrados costumam gerar muitas intolerâncias. A partir do conto “A terceira margem do rio” de João Guimarães Rosa, Adilson Schulz (2002), discute um referencial de encontro entre religiões, mais especificamente entre o Cristianismo e o Islamismo. O conto cria uma espécie de terceira dimensão, uma terceira margem. Esta margem não anula as duas margens do rio; sabe delas, é informada por elas, surge delas, mas surge como uma potência que ilumina as duas margens “normais”. Neste caso, imagina-se que encontros não sejam apenas diálogos entre duas margens, entre duas ou mais religiões, mas que envolva uma terceira margem, que não anula as outras duas, mas as informa da sua existência. Encontros podem ser entendidos como passeios de canoa na terceira margem. Nem exclusivismo, nem pluralismo puro e simples. A terceira margem pode superar tanto a reivindicação do múltiplo como a do falso Uno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo**. www.dhnet.org.br, acesso em 7/8/2007.

CANER, Ergun Mehmet. **O islã sem véu: um olhar sobre a vida e a fé muçulmana**. São Paulo: Editora Vida, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A ordem do livro**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

COMPARATO, Fábio Konder. **A humanidade no século XXI: a grande opção**. Biblioteca das Alternativas. Fórum Social Mundial 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FUKUYAMA, Francis. **Entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo, 6 de março de 2005.

GARRAFA, Volnei. Ciência, progresso e exclusão. **Gazeta Mercantil**. São Paulo, 8 de maio de 2003.

GINSBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HUNT, Dave. **O dia do juízo**. O Islã, Israel e as Nações. Porto Alegre: Actuel Edições, 2007c.

KAMEL, Ali. **Sobre o Islã**. A afinidade entre muçulmanos, judeus e cristão e as origens do terrorismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no Chão da Noite**. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

PINTO, Maria do Céu de Pinheiro Ferreira. **Infiéis na terra do Islão**: Os Estados Unidos, o Médio Oriente e o Islão. Coimbra: Dinalivro, 2003.

SCHREINER, Davi Felix. **Entre a exclusão e a utopia**: um estudo sobre os processos de organização da vida cotidiana nos assentamentos rurais-região sudoeste/oeste do Paraná. 2002. Tese (Doutorado em História) – USP, São Paulo, 2002.

SCHULZ, Adilson. O encontro do cristianismo com o islã na casa da coexistência – apesar do exclusivismo religioso. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo: EST, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. Islã: o Islã, o Ocidente e o mundo. In: WALLERSTEIN, Immanuel. **O declínio do poder americano**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

WESTPHAL, Euler Renato. **O oitavo dia**: na era da seleção artificial. São Bento do Sul: União Cristã, 2004.

NOTAS

¹ Geógrafo e historiador. Professor do Colegiado de Geografia da Unioeste Campus de Marechal Cândido Rondon – PR. Integra o grupo de pesquisa “Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional” (CNPq) e desenvolve atividades de pesquisa junto ao laboratório de Estudos Geográficos, Mídia, Migração e Ambiente – GEMMA. ebenezer@certto.com.br.

² Ergun Mehmet Caner observa que muitas histórias do Antigo Testamento e dos evangelhos podem ser encontradas no Alcorão, mas com emendas. De acordo com o escritor, o Alcorão, escrito seis séculos depois de Cristo, “reconta” a Bíblia à luz das crenças muçulmanas. Considere-se ainda a contribuição do *Hadith/Suna* na interpretação do Alcorão (CANER, 2004, p. 87-103).

³ Sobre a reapropriação da simbologia sagrada nos movimentos sociais no Brasil, principalmente naqueles envolvidos com as problemáticas recentes no meio rural, confira-se os textos de José de Souza Martins, mais especificamente os que seguem: “Caminhada no Chão da Noite” e “O Poder do Atraso: ensaios de sociologia da história lenta”.

⁴ Sobre o perigo do incitamento que a livre leitura da Bíblia poderia provocar, consulte-se ainda texto de Alberto Manguel, intitulado “Uma História da Leitura”. Manguel chama atenção para o fato de que nem todos os poderes do leitor são iluminadores. O mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair as suas revelações, multiplicar os seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro, pode também destruir ou tentar destruir a página viva. Todo leitor inventa leituras, o que não é a mesma coisa que mentir, declarando obstinadamente que o texto serve a uma doutrina, a uma lei arbitrária, a uma vantagem particular, seja aos direitos dos donos de escravos ou à autoridade de tiranos (MANGUEL, 1997, p. 322-323). Foucault nos lembra ainda que o discurso que representa uma ordem não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual se quer apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 36-37).

⁵ Sobre os problemas da formulação e da recepção do texto, consulte-se uma interessante pesquisa sistematizada por Carlo Ginsburg sobre um processo de inquisição. Trata-se da história de um moleiro que, a partir de leituras, criou uma cosmogonia própria que contrariava os dogmas religiosos da igreja oficial (GINSBURG, 1987).

INTERTEXTUALIDADE E POLIFONIA EM UM LIVRO DA ÁREA DE HISTÓRIA

Vanessa Raini de Santana¹
Aparecida Feola Sella²

RESUMO: O estudo da linguagem processada em materiais didáticos revela preocupação com a forma como os autores lidam com a modelação do discurso. Imerso nesse interesse, o presente trabalho retrata alguns apontamentos sobre os conceitos de intertextualidade e polifonia, resultantes de pesquisa de iniciação científica voltada para a análise do livro didático da área de História do Ensino Fundamental, intitulado *História em documento – Imagem e texto*, de uma escola pública da cidade de Cascavel, utilizado no ano letivo de 2007. Abordam-se, aqui, conceitos propostos por autores que lidam com os fenômenos lingüísticos analisados, bem como se repassa a análise de alguns recortes selecionados diante da recorrência de certas estruturas lingüísticas. A pesquisa, ainda em fase inicial, demonstrou que os conceitos em tela atuam efetivamente na constituição da tessitura textual como um todo. Percebeu-se que os estudos sobre intertextualidade e polifonia, assinalados por Ducrot (1987), Koch (1984) e Romualdo (2000), demonstram, de forma coerente, modos de inserção do produtor do texto, mediante manipulação das vozes que seleciona para a composição do material didático.

PALAVRAS-CHAVE: intertextualidade, polifonia, livro didático.

INTRODUÇÃO

O professor deve estar esclarecido de que a produção do conhecimento histórico e sua apropriação, pelos alunos, é processual, e, desse modo, é necessário que o conceito em questão seja constantemente retomado (DCE, 2006, p. 46).

O professor terá de ir muito além do livro didático, uma vez que as explicações nele apresentadas são limitadas, seja pelo número de páginas do livro, pela vinculação do autor a uma determinada concepção historiográfica, seja pela tentativa de abarcar uma grande quantidade de conteúdos, em atendimento às demandas do mercado editorial. Isso não significa que o livro didático deva ser abandonado pelo professor, mas problematizado junto aos alunos, de modo que se identifiquem seus limites e possibilidades. Implica também a busca de outros referenciais que complementem o conteúdo tratado em sala de aula (Idem, p. 47).

Partindo dessas duas citações apresentadas nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, objetiva-se, com este trabalho, identificar como as categorias da intertextualidade e polifonia são utilizadas e desenvolvidas em alguns recortes presentes na unidade intitulada *O mundo globalizado (1990 – 2001)*, retirada do livro didático *História em documento – Imagem e texto*, de Joelza Ester Rodrigue, o qual foi utilizado numa escola pública de Cascavel no ano letivo de 2007.

Dessa forma, ressalta-se que a informação trazida pelo livro didático não se esgota nela mesma, mas precisa ser relacionada com fontes extras para que o processo de entendimento por parte do aluno se dê de forma mais efetiva.

Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se por realizar o estudo das categorias lingüísticas da intertextualidade e da polifonia, seguidas de exemplos retirados do próprio livro didático escolhido para análise, a fim de demonstrar como a informação é tecida por meio desses fenômenos.

INTERTEXTUALIDADE E POLIFONIA NO LIVRO DIDÁTICO

A intertextualidade e a polifonia, de uma maneira geral, são fenômenos que acenam para a incorporação de discursos, seja de maneira explícita ou implícita. Essa proposta nasce em Ducrot (1987), numa perspectiva da Semântica Argumentativa, em que se preconiza que a argumentação está inscrita na língua. Keske (2004, p. 76), autor que trabalha com a teoria de Ducrot, afirma que a

definição de polifonia trata, em linhas gerais, da incorporação ao próprio discurso, das vozes dos outros enunciadores ou personagens discursivos, ou seja, da reunião dos diferentes interlocutores envolvidos no diálogo. Refere-se à multiplicidade de vozes que se manifestam no discurso. Como o pensamento do outro é constitutivo do nosso, não se torna possível separá-lo radicalmente. Nesta perspectiva, não há espaço para o “sujeito único”, digamos assim, unívoco, intencional, autor e origem de todo o sentido, como normalmente aceito por uma concepção lingüística mais tradicional.

Dessa forma, aceita-se como enunciado polifônico todo aquele que direta ou indiretamente apresenta pontos de vista de mais de um enunciador ou personagem discursivo, o que pode ser percebido de diversas maneiras e apresentar variadas intencionalidades por parte do locutor.

A intertextualidade é uma categoria que, segundo Koch e Travaglia (1993, p. 88), pode ser assim definida:

A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, isto é, diz respeito aos fatores que tornam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes.

Como a intertextualidade pode ser considerada uma das formas de manifestação da polifonia, primeiramente trabalhamos com a noção de polifonia, para depois tratar da intertextualidade especificamente.

Para identificação da polifonia, é preciso que estejam presentes, num mesmo enunciado, visões sobre um mesmo fato em que se possa perceber mais de um enunciador, ou pelo menos um enunciador que apresenta uma opinião que não pertence ao locutor, ou com a qual ele (o locutor) pode se identificar. Romualdo (2000) afirma que a diferença entre locutor e enunciador é que o primeiro é o responsável pelo enunciado, enquanto o outro é tido como o perspectivador dos fatos. Sendo assim, o enunciador e o locutor representam papéis fundamentais para a existência de polifonia em determinado enunciado.

Dentre as diversas formas de manifestação da polifonia, a primeira a ser trabalhada aqui é a que se refere aos discursos direto, indireto e indireto livre. É essa a categoria de polifonia que faz com que Ducrot (1987) elabore a sua Teoria Polifônica da Enunciação, por não concordar com a idéia de que “as ocorrências que aparecem entre aspas não referem seres extralingüísticos, mas constituem a simples menção de palavras da língua” (p. 179). Para o autor, a presença desses discursos representa a incorporação da voz de outro personagem discursivo. No enunciado que segue, temos um exemplo de discurso direto, em que há a incorporação da voz de um enunciador diferente do locutor, para complementar a informação que ele apresenta:

Em Americana, um dos principais pólos do setor têxtil, no interior de São Paulo, metade das 800 fábricas fecharam as portas em dois anos. Cerca de 20 mil trabalhadores perderam o emprego na região. São efeitos nefastos da entrada de tecidos, fibras e roupas baratas da China e tigres asiáticos. **“Com a abertura da economia, as empresas têxteis brasileiras vêm sendo obrigadas a buscar maior produtividade” [...] afirma Ricardo Knoepfmacher, sócio da consultoria GDK.** (grifos nossos)
WILNER, Adriana. “Setor têxtil precisa de US\$ 8 bilhões para sobreviver”. *Jornal O Globo*, 5/5/1996, caderno de Economia, p. 50. (RODRIGUE, 2002, p. 331).

Nesse enunciado, percebe-se que na porção textual negritada há a presença de um enunciador que difere do locutor, o que, nesse caso, representa a reafirmação do ponto de vista sustentado por esse locutor. Ou seja, dispositivos como aspeamentos e expressões como “afirma Ricardo Knoepfelmacher, sócio da consultoria GDK” servem ou podem ser utilizadas para demarcar a origem dos dados inseridos no interior do aspeamento, acabam por sinalizar uma dada manobra que há dados cuja origem retrata fonte de informação confiável, por exemplo.

A polifonia também pode se manifestar em enunciados negativos, como classificado por Koch (2002, p. 144), pois “todo enunciado negativo pressupõe um enunciado afirmativo de outro enunciador E1, incorporado ao discurso de um locutor L = E2. Prova disso são encadeamentos extremamente freqüentes, introduzidos por morfemas como **pelo contrário**”. Como exemplo disso, temos o enunciado:

A globalização não é apenas uma tendência, não é apenas um fenômeno, não é apenas um modismo econômico. É o sistema internacional que substituiu o sistema da guerra fria. [...]

FRIEDMAN, Thomas (colunista do Jornal *The New York Times*). “Manifesto para o mundo veloz”, Jornal *O Estado de S. Paulo*, 23/5/1999, caderno 2/Cultura, p. D4.

(RODRIGUE, 2002, p. 334).

A primeira parte desse enunciado (A globalização *não* é apenas uma tendência, *não* é apenas um fenômeno, *não* é apenas um modismo econômico) apresenta, em três momentos distintos, polifonia. Para entendermos que se trata de três vozes distintas que se apresentam nos enunciados negativos, precisamos primeiramente conceber que o “apenas” serve para atribuir às falas dos três enunciadores uma tônica de crítica ou mesmo de sarcasmo. Nesse sentido, os vocábulos *uma tendência*, *um fenômeno* e *um modismo econômico* indicam, respectivamente, os seguintes enunciadores: fala de quem vê a globalização como algo passageiro, ou mesmo restrito a um momento ou grupo; fala de quem concebe a globalização como algo novo que merece um estudo, mas também algo incerto, derivado de certas circunstâncias; e, por fim, a fala de quem vê a globalização numa perspectiva sócio-econômica, e que, portanto, espera que seja por tempo determinado.

A segunda parte do enunciado (É o sistema internacional que substituiu o sistema da guerra fria) demonstra o conceito de globalização que o locutor do enunciado apresenta como aceitável. Tem-se, nessa parte, a voz com a qual o locutor se assimila, e que, ainda, faz calar as vozes presente nos enunciados anteriores. Trata-se de uma estratégia discursiva de desmonte de opiniões contrárias ou assim encaradas pelo locutor.

Uma outra maneira de se perceber a polifonia em um enunciado é por meio da pressuposição. Segundo Koch (2002, p. 143), para que ocorra pressuposição é preciso entender que, “embora se tenha um locutor único, trata-se de dois atos de asserção atribuídos a enunciadores diferentes”. A informação pressuposta representa a voz de um enunciador que não pertence ao discurso e, por isso, pode-se afirmar existir uma dualidade de vozes no enunciado.

Além das categorias já apresentadas, Koch (2002) também comenta sobre a possibilidade de se obter um efeito polifônico em um enunciado ao utilizar-se certos operadores argumentativos. É o caso, por exemplo, do *mas* e seus correspondentes, que normalmente introduz uma nova sentença, argumentando contrariamente ao que se apresentou na sentença anterior. Como exemplo da utilização desses operadores, temos o enunciado que segue:

- (a) Em 1980, questões fronteiriças deram início à guerra entre Irã e Iraque.
- (b) Interessados em deter o Irã, os Estados Unidos forneceram ajuda militar ao ditador iraquiano Saddam Hussein. Em menor escala, França, Israel, Egito, Arábia Saudita e União Soviética também apoiaram o Iraque.
- (d) No entanto, sua ampla aliança não conseguiu derrotar os xiitas iraquianos. A guerra terminou em 1988, com um acordo de cessar-fogo sem vencedores (RODRIGUE, 2002, p. 296).

O movimento polifônico demarcado no enunciado acima pode ser traduzido da seguinte forma: em (a), há um enunciador 1 que indica o motivo da guerra entre os países citados: disputas de limites territoriais; em (b), há uma voz de um enunciador 2 que delimita traços de como se deu a guerra em termos de participação de alguns países. O enunciador 3, que inicia sua fala com “no entanto”, projeta uma quebra de expectativa, de certa forma posta como favorável aos países que combatem o Irã. Nesse sentido o enunciador 3 estabelece um argumento (não conseguiram derrotar os xiitas iraquianos) e apresenta a conclusão (cessar-fogo sem vencedores), o que acena para um movimento oposto aos inseridos por E1 e E2.

Uma categoria de polifonia, já brevemente citada, que merece uma maior atenção nesse trabalho é a intertextualidade. Considerando-a em seu sentido estrito, ou seja, como uma categoria de análise linguística em que há relação com textos efetivamente produzidos, atribui-se um sentido polifônico à manifestação da intertextualidade na produção de um enunciado. Isso se dá porque um enunciado em que se absorve um discurso de outrem relaciona-se intertextualmente com ele e, por trabalhar com a produção alheia, junta-se a visão de um locutor sobre determinado fato à de um enunciador que não é ele mesmo, seja com a função de opor-se a esse

ponto de vista, aceitá-lo como verdadeiro e utilizá-lo como argumento por autoridade ou mesmo para apenas colocá-lo em dúvida e permitir que o próprio interlocutor decida se determinada informação é procedente ou não.

Zani (2003, p. 125 – 126) afirma que

a intertextualidade nasce de um diálogo entre vozes, entre consciências ou entre discursos, como uma multiplicidade que se relaciona sem o intuito de anulação, mas sim, de compartilhamento para algo além das mesmas, para gerar novos discursos e definir-se então como um diálogo de *citações*.

Por ser uma categoria que se subdivide, a noção de intertextualidade precisa ser desenvolvida a fim de se identificar as diversas formas pelas quais ela pode aparecer em um enunciado. A utilização dessa categoria pode se dar de duas formas: implícita ou explicitamente. Percebe-se um enunciado intertextual explícito quando a fonte de onde a informação foi retirada está presente no próprio texto. Esse é o caso da citação, por exemplo, em que o locutor insere a fala de outro autor, citando-o. Zani (2003, p. 123) afirma que essa categoria da intertextualidade

confirma ou altera o sentido do discurso mencionado e faz-se presente em outros meios como no teatro que cita as artes plásticas, no cinema que recorre ao teatro e nas artes plásticas que citam a própria História da Arte. A citação firma-se por mostrar a relação discursiva explicitamente e todo o discurso citado é, basicamente, um elemento dentro de outro já existente.

Para exemplificar a presença da citação em um enunciado, referindo-se a um outro, intertextualmente, observe-se os enunciados que seguem:

a) A Internet – a rede mundial de computadores – também teve um expressivo aumento no país, na década de 1990. Contribuíram para isso a diminuição dos preços dos computadores, o aumento de linhas telefônicas e a introdução da Internet gratuita. Em maio de 2000, calculava-se que havia cerca de 4,8 milhões de internautas brasileiros, a maioria da região metropolitana de São Paulo e Rio de Janeiro [☞].

b) Percentual de usuários (de internet) distribuídos por classe – março/2000

Classes A e B – 84%

Classe C – 14%

Classe D – 2%

Fonte: Marplan do Brasil.

(RODRIGUE, 2002, p. 316)

Há, no texto em que se inserem esses enunciados, uma discussão sobre como a internet se distribui na sociedade brasileira. Esses dados (referentes ao ano de 2000) são apresentados para confirmar a informação de que a maior parte dos brasileiros que têm acesso à internet são os de classe média e alta e que residem na região de São Paulo e Rio de Janeiro. Com a inserção de um órgão que normalmente realiza pesquisas sérias e apresenta resultados próximos dos reais, tem-se uma confirmação da informação dada no texto. A citação da fonte representa um argumento por autoridade, já que é menos provável que se questione dados fornecidos pelo órgão citado do que uma informação fornecida apenas pela autora.

O enunciado (a) está no corpo do texto “A era da informação” e o símbolo [☞], também presente no texto, indica que será inserida uma informação complementar ao assunto tratado, que se encontra na borda da página. Essa informação é o enunciado (b), inserido para confirmar o que apresenta a autora no enunciado (a), que apresenta sua fonte de forma explícita. Ou seja, o primeiro enunciado aponta para uma informação adicional, retirada de uma fonte segura, fazendo com que ele tenha mais credibilidade e, assim, se tornando mais aceitável pelo interlocutor, embora possa-se considerar essa informação bastante desatualizada, tendo em vista que o livro didático foi utilizado no ano letivo de 2007 e os dados correspondem a uma pesquisa realizada em março de 2000.

Além da citação, revelando explicitamente a fonte da qual a informação inserida no texto foi retirada, existem categorias que apresentam a mesma intertextualidade, mas de maneira implícita. É exemplo disso a categoria da alusão, em que se utilizam informações apresentadas por um enunciador diferente, sem que ele seja citado diretamente no enunciado. No livro didático, por se trabalhar com fatos que ocorreram historicamente e que são reflexo da atividade humana em sociedade, essa categoria de intertextualidade está presente na sua construção como um todo, tendo em vista que a maior parte da informação repassada pela autora não é um simples relato da sua própria experiência de vida, embora ela não deixe de estar presente.

Para exemplificação da alusão, segue um dos muitos exemplos que podem ser encontrados no livro didático:

As reuniões do FMI, do Bird e da OMC, ocorridas em 1999 e 2000, foram bastante tumultuadas por ativistas de diversas ONGs que reuniram milhares de ecologistas, pacifistas, anarquistas, skinheads, punks, neonazistas, neocomunistas etc., que têm em comum sua aversão ao “capitalismo burguês” (RODRIGUE, 2002, p. 332).

Para elaborar um enunciado como esse, pode-se afirmar que a autora recorreu a fontes externas de informação, que demonstram como essas reuniões ocorreram. É provável que ela tenha recorrido a documentos oficiais sobre essas reuniões, ou mesmo tido acesso a essa informação por meio da divulgação desses fatos por outros historiadores ou meios de comunicação, como jornais ou revistas que tratam do assunto. Sendo assim, ela remete a eventos já demarcados historicamente, mesmo sem citar as fontes das quais retirou tais informações para a construção de seu enunciado. Nesse enunciado, o que se dá é o inverso do visto no enunciado analisado anteriormente, em que há a citação explícita da fonte. Dessa forma, cabe ao locutor do texto perceber que, para repassar essa informação, a autora precisou ter acesso a dados que a permitissem elaborar um enunciado com informações precisas sobre determinado fato.

É por esse trabalho com o discurso do outro, seja implícita ou explicitamente, que a intertextualidade se classifica como categoria da polifonia. No livro didático analisado, tanto a intertextualidade como a polifonia estão presentes de diversas maneiras. No entanto há informações processadas nesses meandros que, para serem entendidas, carecem de ações do professor que precisa possibilitar ao aluno o pleno entendimento. Como afirmado nas próprias Diretrizes Curriculares de História da Educação Básica do Paraná, o professor precisa, em determinadas situações, “ampliar, refutar ou validar a análise de determinado conteúdo trazido no livro didático de História” (DCE, 2006, p. 47), demonstrando, assim, que a informação veiculada pelo livro didático não se completa em si mesma, mas precisa ser relacionada a outras fontes, para que seu sentido seja mais produtivo.

CONCLUSÃO

Ao se analisar a organização do texto direcionado ao ensino, no caso, um livro didático de História, percebe-se que algumas lacunas de desenvolvimento textual são deixadas. Como o próprio documento oficial do Estado declara (DCE, 2006), o material didático não transmite todas as informações a que os alunos precisam ter acesso. Fica, então, a cargo do professor a responsabilidade de tentar preencher os vazios de conhecimento presentes no livro didático.

Mesmo abordadas de maneira breve e resumida, pôde-se perceber que as categorias de intertextualidade e polifonia são importantes no desenvolvimento do texto direcionado ao ensino, tendo em vista que possibilitam o diálogo com textos externos ao livro didático. Visando a abordar a utilização feita dessas categorias, pela autora desse livro em

específico, é que se desenvolveu esse trabalho, percebendo-se que é recorrente a presença tanto da intertextualidade quanto da polifonia em todo o livro didático já que, ao se trabalhar com fatos históricos, faz-se necessário recorrer a outros discursos, incorporando vozes que dialogam com o locutor (e, conseqüentemente, com o interlocutor) do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DUCROT, Oswald. *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação*. In -----. O dizer e o dito. Revisão Técnica da Tradução: Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987. p. 161 – 218.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. *Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

KESKE, Humberto Ivan. *Enunciados Polifônicos: a Teoria da Argumentação na língua – Oswald Ducrot*. Diálogos Possíveis, Salvador. n. 02, p. 59 – 83, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Autoridade Polifônica*. In -----. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 2002. p. 140 – 149.

_____ & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Intertextualidade*. In -----. Texto e Coerência. São Paulo: Córtext, 1993.

RODRIGUE, Joelza Ester. *O mundo globalizado (1990 – 2001)*. In -----. História em Documento – Imagem e Texto. São Paulo: FTD, 2002. p. 284 – 343.

ROMUALDO, Edson Carlos. *Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia*. Maringá: Eduem, 2000.

ZANI, Ricardo. *Intertextualidade: Considerações em torno do dialogismo*. Em Questão, Porto Alegre. n. 01, p. 121 – 132. 2003.

NOTAS

¹ Acadêmica do Curso de Letras – Português/Inglês da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e bolsista PIBIC/Fundação Araucária/Unioeste.

² Docente do Curso de Letras – Português/Inglês/Espanhol/Italiano da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

A LÍNGUA MUDA, E A MÚSICA?

Vanice Claudia Rohenkohl (G – Letras/UNIOESTE)

Miria Gundt (G – Letras/UNIOESTE)

Ciro Damke (Orientador – UNIOESTE)

RESUMO: A música, como as outras expressões culturais, faz parte da própria identidade do ser humano. É uma expressão individual, mas é também uma prática cultural social. Ela é interpretada de acordo com as características do grupo social em que o falante está inserido. A letra, ou a partitura de uma música se torna realmente música quando cantada, ouvida e percebida, este aspecto está diretamente ligado tanto a história quanto à localização geográfica das pessoas que cantam as músicas. Assim, uma determinada música pode mudar de sentido conforme o valor afetivo e emocional que lhe é atribuído. Percebemos essas características nas músicas populares alemãs, como as duas versões da música *Schön ist die Jugend* (Bela é a juventude) mostram.

PALAVRAS-CHAVE: Músicas alemãs, cultura, sociolinguística.

INTRODUÇÃO

As músicas, em análise, foram trazidas pelos imigrantes alemães e ainda hoje são cantadas por seus descendentes. Elas fazem parte tanto da cultura destes imigrantes, como também, da cultura brasileira. Quanto a formação da música popular brasileira Napolitano (2005, p.7) diz que “a música, sobretudo a chamada ‘música popular’, ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sócio-cultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional”. À primeira vista poderá parecer que textos de músicas não mudam, não se alteram, melhor, não são alterados. É verdade que não mudam tanto quanto a língua/linguagem em si, pois obedecem a alguns requisitos fixos, como rima, ritmo, cadência etc. Laraia (1986,p.95ss) chama a atenção para o aspecto dinâmico da música popular e acrescenta algumas características que são consideradas fundamentais dizendo que uma música popular espelha no seu texto e melodia a maneira de ser do povo, de uma raça, no qual ela se ratificou. Estes e outros aspectos serão analisados nas duas versões da música *Schön ist die Jugend* a seguir.

A primeira versão, segundo Flores (1983, p.230) é originária da Turíngia, região central da Alemanha, onde se tornou popular desde 1840.

Em sua forma primitiva teria sido conhecida na Alemanha na época do auge da imigração alemã, o que fez com que os imigrantes a trouxessem para o Brasil e um dos motivos que faz com que ainda hoje seja cantada com intensidade no sul do Brasil e na região oeste do Paraná.

Texto 1:

DIE JUGEND

1. Schön ist die Jugend bei frohen Zeiten,
schön ist die Jugend,
sie kommt auch nicht mehr!
sie kommt auch nicht mehr zurück,
kommt auch nicht wieder.
Schön ist die Jugend,
sie kommt nicht mehr!
2. Ich Hab' ein Weinstock
und der Träg Reben
aus diesen fließt der süsse Wein,
drum sag ich noch ein mal,
schön sind die Jugendjahre,
schön ist die Jugend,
sie kommt nicht mehr!
3. Und wer verheiratet ist,
der muss zufrieden sein,
es stellt sich Kreuz und Trübnis ein,
drum sag ich noch einmal:
Schöne ist die Jugendzeit
schön ist die Jugend,
sie kommt nicht mehr!

Tradução:

A JUVENTUDE

1. Bela é a vida em alegres tempos,
alegre é a juventude,
que não volta mais!
que não volta mais!
não vem novamente,
alegre é a juventude
que não volta mais!

2. Tenho uma parreira
 que carrega frutos
 do qual brota doce vinho,
 Por isso digo mais uma vez
 alegres são os anos da juventude,
 alegre é a juventude,
 que não volta mais!

3. Quem casado é
 deve estar satisfeito,
 aparecem cruces e obstáculos,
 por isso digo mais uma vez:
 bela é a juventude,
 ela não volta mais!

Texto 2: Versão oral - autor desconhecido

1. Schön ist die Jugend so stets geschrieben
 Dochauch im Alter kann man freuen
 Ist man im Herzen noch jung geblieben
 Bleibt man im Alter auch nicht allein.

Muss man auch langsam gehn,
 Manchmal beseit stehn,
 Schön ist's im Alter
 Trotz alle dem.

2. Ist man erst älter, wird man bescheider
 Man hof nicht mehr auf das grosse Los.
 Die Jugend brauch man nicht zu beneiden,
 Wiegt man ein Enkelkind auf seinem Schoos.

3. Das Buch des Lebens hat viele Seiten
 Das Schicksal bletert um, und fragt uns nicht.
 Doch Gottes Segen wird uns geleiten
 Er schützt in Treue, gibt Kraft und Licht.

4. Freud euch heut Abend, und nützt die Stunden
 In Frölichkeit und Zuversicht.
 Viel Schweres wurde schon überwunden,
 Man scheuet Müde und Arbeit nicht.

Seid froh und unverzagt
 Sagt Dank für jeden Tag

Was er für uns noch immer
 Bringen mag.

Tradução:

1. Bela é a juventude, assim está escrito
 Também se pode ter alegria na velhice
 Se no coração ainda se é jovem
 Na velhice não se fica sozinho.

 Deve se andar devagar
 As vezes ficar sozinho
 Belo é na velhice
 Apesar de tudo.
2. Uma vez mais velho, fica-se mais experiente
 Não se tem esperança pelas coisas grandes
 Não se precisa ter inveja da juventude
 Se embala um neto no colo.
3. O livro da vida tem muitas páginas
 Vira a folha sem nos perguntar
 Mas a benção de Deus vai nos acompanhar
 Ele nos protege com fidelidade, dá força e luz.
4. Alegrem-se hoje a noite, e aproveitem as horas
 Em alegria e segurança
 Muita coisa difícil já foi vencida
 A gente não teme trabalho e cansaço.

 Seja alegre e invencível
 Dê graças por cada dia
 Por tudo que ele ainda nos trouxe.

Para compreender a cultura alemã transmitida de uma geração à outra, faz-se necessário o uso da história alemã e da importância dos cantos na tradição germânica. O canto, desde a imigração alemã, teve um papel importante na cultura local. A música/canto, é uma das principais formas de lazer da Terceira Idade. As músicas são cantadas, desde corais de Igreja até a convivência cotidiana, além de ser, uma forma de deixar a vida mais bonita e de ser um laço que mantém esses imigrantes com sua terra natal. A música, sendo uma forma de arte, é para a Terceira Idade, uma comunicação em que, podem retratar seus sentimentos, e suas recordações. As duas versões da música *Schön ist die Jugend*, retratam um tema universal, ou seja, o sentido da vida, além de terem suas próprias características, como uma cultura específica e regional.

No texto 1 se exalta a juventude com sua alegria de viver, na terceira estrofe se faz a referência à vida de casados, quando aparecem cruces e obstáculos, num preparo para o passo seguinte: o matrimônio. Percebe-se, a referência à família, um dos valores e uma instituição que aperece, para suprir necessidades de afeto e segurança. Nos dias atuais a música perdeu bastante a relação *Jugend* (juventude) com o casamento, ela assumiu outra conotação: o da saudade dos tempos da juventude. Efetivamente, conforme pesquisas já realizadas o texto/música foi assumido pelas pessoas da chamada Terceira Idade pertencentes aos Grupos de Idosos da região como um verdadeiro Hino Nacional desta faixa etária. Tanto o texto quanto a forma de cantar das pessoas da Terceira Idade mostram a saudade, até tristeza pela bela época que se foi.

O texto 2, está relacionado com a experiência que uma pessoa ganha ao longo de sua vida. A letra da música, nos revela que, apesar da solidão, dos obstáculos enfrentados na velhice, ainda se pode e deve ter alegrias. O autor afirma, que não se é feliz apenas na juventude, a velhice também tem suas alegrias e ela, deve ser sinal de força para enfrentar o dia-a-dia com garra. Seja pelos netos, pela fé que alimenta seus corações, ou por não temerem trabalho e cansaço. Em duas estrofes da música, aparece a fé em Deus, assim, reforça-se a motivação pela vida. Deus se mostra para as pessoas na velhice, como aquele que guia, protege, é fiel e dá luz. As comunidades de imigrantes alemães, trouxeram consigo uma história cultural, com padrões próprios de relacionamento social transmitidos de geração em geração, a qual foi sendo adaptada as vivências e necessidades concretas. Assim, aparecem esses sentimentos (fé, fidelidade), pois estão presentes na vida coletiva dessas pessoas. A música nos mostra o processo vital, em que a vida é vista como período de provações, onde os valores do sentido da vida se encontram com as crenças da religião. A vida também, se mostra como um processo dinâmico, onde existem bons e maus momentos. Os momentos difíceis da vida, ganham sentido quando pensados sob o prisma da recompensa divina, e tornam-se suportáveis.

CONCLUSÕES

Vemos, que as músicas alemãs analisadas, além de serem um retrato da própria sociedade em que foram produzidas, fazem parte de uma nova realidade. Certeau (2001, p.9) afirma que a cultura faz parte da vida social da pessoa, no entanto, se insurge constantemente contra o que ele chama de cultura no singular e prega, o que coincide com o nosso ponto de vista, a cultura no plural. Afirma também, que (Idem): “Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso

que essas práticas tenham significado para aquele que as realiza”.

O fato de os descendentes de imigrantes alemães ainda cantarem, depois de quase dois séculos de aculturação, músicas populares alemãs com a intensidade que se conhece no oeste do Paraná, mostra justamente que estas têm um profundo significado para eles, em outras palavras, estas fazem parte da própria identidade, conforme Schneider in Damke (1997, p. 277) de brasileiros descendentes de imigrantes alemães.

As músicas se mantiveram, pois a comunidade manteve aquilo que acredita ser útil, pode-se dizer que, que essas músicas resistem ao tempo, por ainda cumprirem sua função cultural, seja pelo lazer ou pela transmissão de valores. Blondel, coloca que a memória é composta por experiências individuais e comuns a todos os membros da comunidade à qual se pertence, afirma que “ a experiência passada, assim como o presente, é apreendida através dos quadros e das noções que nos são providos pela coletividade”. (Blondel, 1960, p.187)

Conclui-se, que o passado orienta a percepção do presente. É na memória coletiva, que fica armazenado, os fatos concretos, valores culturais mantidos pela tradição e concretização das ações de um grupo. O conteúdo dos cantos levou-nos à compreensão dos valores culturais da região oeste do Paraná, como também, o sentido da vida, com desejos e dificuldades que acompanham sua busca. Nesses cantos tem-se, uma lógica de início, meio e fim, um processo vital de juventude em direção à morte.

REFERÊNCIAS:

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DAMKE, Ciro. *Sprachgebrauch und Sprachkontakt in der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien*. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang, 1997.

HÜBNER-FLORES, Hilda Agnes. *Canção dos Imigrantes*. Porto Alegre/Caxias do Sul: EST/EDUCS, 1983.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LINDLAR, Heinrich (Org). *Meyers Handbuch über die Musik*, 4ª ed. Mannheim/Viena/Zurique: Meyers Lexikonverlang, 1971.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música – história cultural da música popular*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BLONDEL, Charles. *Introdução à psicologia coletiva*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

UMA LEITURA DAS CLASSES SOCIAIS DO BRASIL EM ALGUNS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS

Vera Regina Vargas (PICV – UNIOESTE)
Izabel Cristina Souza Gimenez (Orientadora)

RESUMO: O que se pretende através deste trabalho é realizar uma pesquisa bibliográfica e analítica em alguns contos machadianos, com o intuito de observar como se apresentam estilisticamente as classes sociais, na época, no Brasil. Para isto, tomar-se-á como objeto de estudo os cenários fluminenses e personagens que esses contos apresentam, de modo a investigar como se davam as relações de poder, com o interesse de detectar marcas dessa sociedade hierarquizada revelada pelo autor. Para a consecução desta análise, o trabalho fundamenta-se nas considerações teóricas de Raymundo Faoro (2001), Alfredo Bosi (1999) e Machado de Assis.

PALAVRAS-CHAVE: *Contos, Machado de Assis, classes sociais.*

INTRODUÇÃO:

Os contos de Machado de Assis são marcados pelos traços da sociedade brasileira do Segundo Reinado, apresentando os vestígios de uma sociedade patriarcal¹ – e também urbana, que se evidencia, de modo estético, nos papéis sociais desempenhados por seus personagens.

Segundo Faoro (2001), na obra de Machado de Assis verifica-se uma estrutura de classes sociais representada, em sua elite, por banqueiros, comerciantes e fazendeiros. Além disso, vemos que há uma estrutura de influências que ocorre nos bastidores, da qual resultam as decisões políticas.

Nitidamente, há uma estrutura de classes – banqueiros, comerciantes e fazendeiros – sobre outra estrutura de titulares, encobrindo-a e esfumando-lhe os contornos. É a camada da penumbra que decide os destinos políticos, designa deputados e distribui empregos públicos. São as “influências”, os homens que manda, que se entendem com os executores e dirigentes das decisões do Estado. (FAORO, 2001, p.14).

Partindo desse pressuposto, o que se pretende neste trabalho é realizar uma pesquisa bibliográfica e analítica em alguns contos de Machado de Assis, de modo a investigar em sua narrativa as marcas de uma sociedade com classes bem definidas, permeadas por um poder de

influências que se esconde e toma as principais decisões políticas do país.

AS CLASSES SOCIAIS E O ESTAMENTO NOS CONTOS MACHADIANOS

O segundo Reinado no Brasil é considerado um momento de mudanças significativas na sociedade da época, que irão mais tarde desencadear a proclamação da república. Algumas dessas mudanças dizem respeito ao surgimento e crescimento do cenário urbano se desenvolvendo de modo a permitir o surgimento de novos papéis sociais.

A propriedade rural é a periferia da economia urbana. Em muitos casos, o domínio rural se converte em domínio urbano, sem alteração de classe. O proprietário de terras, o agricultor passa a ter bens urbanos, que lhes proporciona rendas. Nunca, senão raramente, ele se converte em comerciante, especulador, banqueiro ou comissário. O trânsito de uma classe a outra – de proprietário a especulador – não será a regra. Significa que a urbanização das fortunas não ocorre em substância, senão na aparência exterior, no modo, como acidente. (FAORO, 2001, p.35).

Conforme Pedro (1997), no Brasil da segunda metade do século XIX começam a entrar em decadência os grandes cafezais da região fluminense e da região do vale do Paraíba. Com o desenvolvimento das ferrovias outros setores da vida e da economia brasileira passaram a se transformar. Assim, novas atividades econômicas surgiram nas cidades e também novas classes sociais que independiam da agricultura: a mão-de-obra livre e posterior abolição; operários das novas indústrias; comerciantes; artesãos e inúmeros cargos burocráticos ligados ao Estado. Principalmente a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império e cenário dos contos de Machado a serem analisados, podia ser considerada um centro urbano notável.

Vemos que existia uma grande teia de poder que entrelaçava aqueles que detinham, além de dinheiro, um título que o tornava nobre. Assim se davam as tomadas de decisões, pelas trocas de favores entre os envolvidos no poder de mando político. Para a sociedade, ter um título de nobre valia mais que simplesmente pertencer a uma classe social privilegiada, sendo isto vestígio da sociedade do século anterior. A essa relação de favores entre os que detinham o poder Faoro (2001) chama de estamento.

O SEGUNDO REINADO não se compreenderia sem os barões, coronéis, comendadores e conselheiros. A imensa rede de títulos, comendas e patentes doura a sociedade, revelando, debaixo dos embelecios, rigoroso mecanismo de coesão de forças. (FAORO, 2001, p.35).

Assim, vale dizer que não era suficiente pertencer a uma classe social de prestígio para ser respeitado; afinal, muitos conseguiam ascender de classe e esses não deveriam ter o mesmo respeito daqueles que tinham tradição. O valor do nome de família nobre era sinal de fineza e supremacia, mesmo naquelas famílias em que a riqueza já não era mais tão significativa.

(...) O dinheiro andava casado ao prestígio social, mas não era, em si, traduzido em bens ou rendas, que explicassem a honra da supremacia. Esta existia fundada em outras bases – tradição, modo de vida, educação e origem fidalga. Prova a separação de uma camada a outra o altivo desdém com que era recebido, entre os afidalgados “homens bons”, o homem do povo enriquecido. (FAORO, 2001, p.15).

Conforme Faoro (1979), na sociedade do Brasil Imperial, além da existência de classes sociais, existia uma outra forma de divisão chamada de estamento, que comandava as negociatas políticas numa teia de relações entre aqueles que detinham poder de mando. Assim, Faoro cita Max Weber para explicar que as classes sociais são categorias sociais que negociam, enquanto os estamentos governam, já que são órgãos do Estado. Havia, portanto, um poder centralizador, o Estado que abastecia aos estamentos e era por eles abastecido. Podemos destacar a divisão dos estamentos em: aristocracia, eclesiásticos, forenses e militares num primeiro plano, seguidos pelos burocráticos de forma geral. Assim, as classes sociais detinham a poder produtivo enquanto o estamento, o poder político de dirigir a sociedade.

O que se pode perceber, nos contos de Machado de Assis, são os vestígios da divisão social daquela época, que permeiam os cenários e os personagens de seus contos. Assim, faremos uma análise de alguns de seus contos, percebendo as relações sociais através de seus personagens.

LUIS SOARES: um olhar sobre as classes sociais e os estamentos

Ao analisarmos o conto “Luis Soares”, da obra *Contos Fluminenses*, veremos vestígios dessa sociedade de classes e do poder do Estado, bem como o esforço que alguns personagens fazem para mudar de classe e se destacar, ou permanecer numa classe social privilegiada – evidenciando situações comuns à época da segunda metade do século XIX.

Luis Soares, personagem que leva o mesmo nome que o conto, era um rapaz de família tradicionalmente rica que gasta toda a herança que lhe fora deixada pelo pai. Vê-se, portanto, diante da ruína financeira. Vemos que, para os homens da época, a falência significava o suicídio já que descer

na escala das classes sociais era um ato de extrema humilhação. Assim, conforme Assis (1979) nunca imaginou que um dia estivesse na posição de um homem que precisasse trabalhar.

Há uma sociedade de classe em plena expansão, cifrada, nas expressões mais gloriosas, nos banqueiros, nos prósperos comerciantes, nos capitalistas donos de rendas, nos senhores de terras e de escravos. O dinheiro é a chave e o deus desse mundo, dinheiro que mede todas as coisas e avalia todos os homens. (FAORO, 2001, p.14).

Podemos destacar a fala de Luis Soares com seu amigo José Pires. Luis vai se aconselhar ao ver-se sem alternativas devido a sua falência. Vemos claramente a gravidade moral para a sociedade da época, do empobrecimento de um nobre.

Soares confiou-lhe tudo; leu-lhe a carta do banqueiro; mostrou-lhe em toda a nudez a sua miséria. Disse-lhe que naquela situação não via solução possível, e confessou ingenuamente que a idéia do suicídio o havia alimentado durante longas horas.

- Um suicídio! exclamou Pires; estás doudo.

- Doudo! respondeu Soares; entretanto não vejo outra saída neste beco. Demais, é apenas meio suicídio, porque a pobreza já é meia morte. (Assis, 1975, 81).

Na conversa que teve com o amigo, Luis Soares aceita a sugestão apontada por ele: a aproximação com um tio rico e distante, bajulando-o para a garantia de manter-se à classe social a que pertencia antes de seu infortúnio. Assim, com comportamento astuto, poderia tornar-se herdeiro universal, mesmo que primeiramente tivesse que se submeter a um emprego que o tio lhe arranjasse, fingindo estar disposto ao trabalho.

Vemos, nos contos de Machado, várias situações em que uma solução utilizada para sobrepujar a falência ou a busca por uma melhoria das condições financeiras era encontrar um ente rico ou quem quer que fosse que, por meio de lisonjas, pudesse assegurar benefícios. É o caso de Luis Soares que busca a aproximação com o tio Major Vilela no intuito de permanecer usufruindo da classe social a que pertencia antes de seu empobrecimento.

Um exemplo de fazendeiro característico da época é o tio de Luis Soares. Homem forte e imponente, que mesmo adoentado e velho detinha centralizado o poder sobre sua família e propriedade, seguindo o modelo patriarcal de poder.

O tio de Soares chamava-se o Major Luís da Cunha Vilela, e era com efeito um homem já velho e adoentado. Contudo não se podia dizer que morreria cedo. O Major Vilela observava um rigoroso regímen que lhe ia entretendo a vida. Tinha uns bons sessenta anos. Era um velho alegre e severo ao mesmo tempo. Gostava de rir, mas era implacável com os maus costumes. Constitucional por necessidade, era no fundo de sua alma absolutista. Chorava pela sociedade antiga; criticava constantemente a nova. (ASSIS, 1975, p.83)

Podemos destacar o personagem Major Vilela como membro pertencente a essas relações de favores e de poder. O tio de Luis Soares representa um homem rico e influente que, além de pertencer a uma classe social privilegiada, mostra-se envolvido nas relações de estamento, tendo além do prestígio social, também o prestígio político que movia a sociedade de forma invisível, pautado nas trocas de favores entre homens influentes.

Vivia o Major Vilela em Catumbi, acompanhado de sua sobrinha Adelaide, e mais uma velha parenta. A sua vida era patriarcal. Importando-se pouco ou nada com o que ia por fora, o major entregava-se todo ao cuidado de sua casa, aonde poucos amigos e algumas famílias da vizinhança o iam ver, e passar as noites com ele. O major conservava sempre a mesma alegria, ainda nas ocasiões em que o reumatismo o prostrava. Os reumáticos dificilmente acreditarão nisto; mas eu posso afirmar que era verdade. (ASSIS, 1975, p.83)

Na casa de Major Vilela morava uma sobrinha que fora ali morar após a morte de seu pai. A moça, que se chamava Adelaide, apaixonou-se por Luis Soares a tal ponto que o tio pedira a ele que se casasse com ela.

Altamente estratificada entre homens e mulheres, entre ricos e pobres, entre escravos e senhores, entre “brancos” e “caboclos”... Hierarquias rígidas, gradações reconhecidas: em primeiro lugar e acima de tudo, o homem, o fazendeiro, o político local ou provincial, o “culto” pelo grau de doutor, anel e passagem pelo curso jurídico de Olinda ou Universidade de Coimbra, ou mesmo o vaqueiro. O pior de tudo era ser escravo e negro. Entre as mulheres, a senhora, dama, dona fulana, ou apenas dona, eram categorias primeiras; apenas escrava e negra. Ser filha de fazendeiro, bem alva, ser herdeira de escravos, gado e terras era o ideal de mulher naquele sertão. (ARAÚJO, 1997, p. 242).

O amigo do Major Vilela é outro personagem que nos mostra como era o homem branco rico da época. Também pertencente a uma classe social privilegiada, representa o rico fazendeiro da época do Segundo Reinado e, apesar de já estar com idade avançada, continua à frente de seus negócios, comandando sua propriedade.

O Anselmo que chegara da Bahia chamava-se Anselmo Barroso de Vasconcelos. Era um fazendeiro rico, e veterano da independência. Com os seus setenta e oito anos ainda se mostrava rijo e capaz de grandes feitos. Tinha sido íntimo amigo do pai de Adelaide, que o apresentou ao major, vindo a ficar amigo deste depois que o outro morrerá. Anselmo acompanhou o amigo até os seus últimos instantes; e chorou a perda como se fora seu próprio irmão. As lágrimas cimentaram a amizade entre ele e o major. (ASSIS, 1975, p.91)

No segundo reinado o casamento também era considerado uma possibilidade de ascensão social – arranjar um bom partido também era uma boa tentativa de obter bens e prestígio social. Faoro (2001), afirma que muitos chegavam a ter uma grande carreira, uma existência dourada oriunda da especulação, de um posicionamento astuto diante das oportunidades de herança ou de casamento com herdeiro ou herdeira rica.

Adelaide, ao que tudo indicava, não possuía dote nem herança e para Luis Soares, ainda rico, percebe tal enlace como não vantajoso ou conveniente. desprezando a possibilidade de unir-se à sua prima Adelaide, comentando a um amigo que imediatamente reproduz sua fala para a moça:

- Quem tem a minha fortuna não se casa; mas se se casa é sempre com quem tenha mais. Os bens de Adelaide são a quinta parte dos meus; para ela é negócio da China; para mim é um mau negócio. (ASSIS, 1975, p.94)

Quando Luís chega à fazenda do tio em estado de falência, a prima apenas dirige-lhe cumprimento. Porém, nota que, aos poucos, o amor que em tempos passados sentia pelo rapaz volta a surgir. O tio, percebendo tal encanto, interfere e pede a Luis que se case com Adelaide. Ele, no entanto, nega-se a casar-se com Adelaide. Seu plano era esperar obter a fortuna do tio, quando ele então morresse.

O que Luis Soares não sabia, no entanto, é que Anselmo viria a divulgar à família a carta-testamento do pai de Adelaide, que era um grande amigo dele. Para sua surpresa, o pai deixa para Adelaide “trezentos contos” com a condição de que esta se case com o primo Luis Soares. Então, a partir daquele momento, Luis viu no casamento uma solução mais rápida para solucionar sua situação de pobreza: em vez da espera pela morte do tio Vilela, o casamento com a prima lhe aproximaria das posses que almejava para salvar-lhe da decadência. Ainda mais agora, sabendo que o pai dela era deseioso desse enlace.

Mas a prima Adelaide, que estava magoada e já vinha percebendo os interesses do rapaz, decidiu recusar-se a casar com Luis e sua resposta para as investidas do primo, após este tomar conhecimento de sua possível

fortuna, foi dizer-lhe: “ Trezentos contos! É muito dinheiro para comprar um miserável.”

Soares ficou petrificado. Durante alguns minutos conservou-se na mesma posição, com os olhos fitos na moça que se afastava lentamente. O rapaz dobrava-se ao peso da humilhação. Não previra tão cruel desforra da parte de Adelaide. Nem uma palavra de ódio, nem um indício de raiva; apenas um calmo desdém, um desprezo tranqüilo e soberano. Soares sofrera muito quando perdeu a fortuna; mas agora que o seu orgulho foi humilhado, a sua dor foi infinitamente maior. (ASSIS, 1975, p.98)

Luis Soares viu-se mais uma vez humilhado. Após o incidente, tio e prima decidiram fazer uma viagem para a Europa e este não foi convidado, ficando resignado a seu cotidiano de homem trabalhador, o que lhe causava repugnância. Para ele, então, que havia fracassado mais uma vez, a saída não foi outra que não o suicídio. Descender de sua posição social lhe era inconcebível, assim como à sociedade da época. Então, ferido seu amor próprio, “(...) Um dia de noite o criado ouviu no quarto dele um tiro; correu, achou um cadáver ...” (ASSIS, 1975, p.100)

LONGE DOS OLHOS: o amor e os arranjos matrimoniais

No conto “Longe dos Olhos”, verifica-se a história de dois jovens – João Aguiar e Serafina, que sofrem a pressão dos pais para que se casem e estreitem a relação das duas famílias, num jogo de interesses sociais. Ela, filha de um desembargador que “(...) pela sua parte achava que lhe não fazia mal nenhum a filha participar da pingue herança que devia receber o filho do comendador, por morte deste.” (ASSIS, 1979, p.34). Ele, bacharel e filho de um comendador, que considerava o casamento como uma forma de o filho entrar na política.

Vemos, assim, que as duas famílias detinham forte influência política e social; pertenciam à classe social dominante, o que significava poder produtivo, além de fazerem parte das relações de estamentos, o que lhes assegurava influência política.

(...) Uma e outra, a classe e o estamento, se aproximam por uma ética – com muitos pontos de contato -, ambos não traficam e aborrecem o dinheiro como medidas das coisas e dos homens. São os guardas da tradição, idealizada para o efeito de manter um sistema de valores, sujeita a transformações para assegurar a superioridade. Tradição como defesa, arma e instrumento, e não como realidade. (...). (FAORO, 2001, p.226).

O que vemos, no entanto, é que cada um dos jovens já alimentavam outro amor e este foi motivo de relutância por parte de ambos, já que não queriam casar apenas por interesse. Vemos que, no caso do João Aguiar, há o diálogo argumentativo com o pai que, mesmo não concordando abre espaço para a conversa. Já em relação à Serafina, vemos que ela conversa com a mãe e que a mãe representa bem o papel da mulher sociedade patriarcal, sendo extremamente submissa aos ditames do marido, que deveria ser a autoridade máxima no reduto familiar.

João Aguiar tentou conversar com seu pai dizendo a ele que já possuía sentimentos por uma outra moça, chamada Cecília. No entanto, o pai argumenta que o casamento deve obedecer aos interesses da sociedade

- Casar, não é? perguntou o comendador. Mas tu não vês a impossibilidade de semelhante coisa? Impossível, não digo que seja; tudo pode acontecer neste mundo, se a natureza o pede. Mas a sociedade tem suas leis que não devemos violar, e segundo elas esse casamento é impossível.

- Impossível!

- Tu levas-lhe em dote os meus bens, a tua carta de bacharel e um princípio de carreira. Que te traz ela? Nem sequer essa beleza que só tu lhe vês. Demais, e isto é o importante, não se dizem boas coisas daquela família. (MACHADO, 1979, p.36).

Para a sociedade da época, o casamento era visto como uma oportunidade de ascender socialmente, ou assegurar interesses políticos e sociais através do estreitamento de relações de famílias influentes que se fortaleciam na troca de favores e de prestígio. Conforme Faoro (2001, p.247) “(...) O casamento é um negócio, como um negócio é a herança, mas negócios que tocam em coisas sagradas, o amor e a morte. (...)”. Aliás, a menina era criada para o casamento, uma vez que na sociedade patriarcal o papel feminino se diferenciava do desempenhado pelo homem: deveria casar-se e ter um novo senhor no lugar de seu pai: seu marido, a quem lhe devia honras. Seu papel, portanto, ficava restrito à procriação e ao reduto da casa. Freyre (2000, p. 125) diz “Também é característico do regime patriarcal o homem fazer da mulher uma criatura tão diferente dele quanto possível. Ele, o sexo forte, ela o fraco; ele o sexo nobre, ela o belo”.

Serafina, apaixonada por Tavares e, João Aguiar, que alimentava amores por Cecília, acabam aproximando-se, compartilhando tal revolta e articulando maneiras de acabar com os obstáculos impostos para que concretizassem o sonho de viver com o amor que lhes era verdadeiro. Os dois, que pertenciam à mesma classe e estamento, eram vistos como um par perfeito pelos seus pais; afinal, casar-se com alguém que não fora da mesma estirpe era uma mau negócio. Na verdade, a situação acabou

aproximando-os e, quando a moça afastou-se por um tempo da cidade, o caminho ficou livre para a saudade e, em consequência, para o amor. Ambos apaixonaram-se e resolveram ficar juntos.

Assim, os dois romperam com os costumes da época quando se recusaram a reproduzir o modelo de casamento por interesse social e apenas o fizeram quando se viram apaixonados. Mas, vemos que acabam reproduzindo o modelo social da época, em que jovens da mesma classe e estamento casam-se para garantir fortuna e fortalecer o poder político das famílias. Então, casam-se como queriam seus pais, dando continuidade a que os bons costumes da sociedade da época lhes ditava.

ALMAS AGRADECIDAS: a ascensão social por meio da esperteza

Um outro conto que nos chama a atenção para a questão da busca por melhorar de colocação social é “Almas Agradecidas.” Mostra-nos uma série de reflexos da sociedade imperial, que se dividia em camadas sociais e políticas, contando-nos a história de um ambicioso jovem que, através de esperteza e boa elocução, é capaz de várias artimanhas para conseguir um bom casamento e com ele ascender socialmente.

A renda assegura vida estável, luxuosa e, sobretudo, ociosa. Ócio burguês, de olhos atentos na moderação e na cuidadosa regência dos bens, sem gastos perdulários, recatados de esbanjamentos, que levam à ruína e ao desastre(...) (FAORO, 2001, P.248).

Após assistirem a uma peça de teatro os dois, que eram colegas de ginásio, reencontram-se e passam a ser bons amigos. Oliveira, que era bacharel em direito, começava a advogar, contando também com a herança da avó, sendo que os pais haviam morrido quando ele ainda era adolescente. Tinha desejo de entrar na vida política e contava com a proteção de alguns amigos do pai em sua pretensão em ser eleito deputado.

Magalhães, o outro jovem, havia passado por uma vida difícil, sem dinheiro ou amigos políticos. Assim, percebemos que Oliveira, além de ter algumas posses, pertencia à teia de relacionamentos que comandavam a sociedade da época.

O prestígio de Oliveira fica evidente quando fica sabendo da demissão de Magalhães e indaga se algum interesse havia por detrás daquele ato; então, decide usar de amigos influentes para conseguir emprego para Magalhães, a ver:

Tinha boa vontade o ministro, e entrou a cogitar no meio de acomodar o pretendente. Havia em uma das repartições a seu cargo um empregado que

durante o ano faltava muitas vezes ao ponto, e na última peleja eleitoral votara contra o ministro. Caiu-lhe uma demissão em casa, e para evitar empenhos mais fortes, no mesmo dia em que apareceu a demissão do empregado vadio, apareceu a nomeação de Magalhães. (MACHADO, 1979, p.15)

Oliveira utiliza-se do poder do estamento, dentro do qual tinha relações, uma vez que tem amigos influentes dentro do governo, capazes de alterar o destino do amigo. Mostra, assim, algo comum na sociedade do Segundo Reinado:

(...) A classe proprietária, com seu pudor de fazer negócios e de enriquecer com o trabalho ou a astúcia, está próxima da política e, por essa via, da influência no destino do Estado, vinculando-se, no estilo de vida, sem se confundir, com a comunidade, às vezes amorfa, dos que orientam, governam e mandam, o estamento político e burocrático, que será o eixo no qual se travará a centralização do Segundo Reinado. (FAORO, 2001, p.248).

Oliveira levou o amigo Magalhães à casa do comendador Vasconcelos, que apesar de não ser muito ambicioso politicamente, é econômica e politicamente bem-sucedido. Após algumas visitas, Magalhães e o comendador já estavam bem amigos, sendo o jovem chamado de “alegria da casa” por d. Mariana, a esposa de Vasconcelos.

Quadrava o gênio de Magalhães com o de Vasconcelos. A intimidade não tardou muito. Já sabemos o amigo de Oliveira tinha a grande qualidade de se fazer querido com pouco trabalho. Vasconcelos morria por ele (...). (ASSIS, 1979, p.18).

Vemos, então, o personagem Magalhães como alguém astuto e ambicioso que calcula as possibilidades de mudar de condição social, transpondo os obstáculos da diferença social através de sua fala bajuladora, buscando com ela lograr de melhor posição social.

A sociedade levantou um muro entre as classes, mas esse muro tem as suas fendas. É possível às vezes passar de um lado para o outro, não precisamente pelo trabalho, mas cultivando e explorando as relações ‘naturais’ (...). (BOSI, 1999, 83).

Magalhães era bajulador sem ser exagerado, como se soubesse o ponto certo para sentir-se querido por todos. Com astúcia, aproxima-se de Cecília, a filha do casal e torna-se seu amigo, não lhe revelando suas reais

intenções. Oliveira pede ao amigo que o ajude a conquistar Cecília e este articula a aproximação de ambos.

O amigo de Oliveira passa a agir como um verdadeiro cavalheiro com Cecília - aproveitando que Oliveira não estava muito bem de saúde e estivera em casa recuperando-se por longos dias. Cecília se rende aos galanteios dele e Magalhães, em visita ao amigo, articula sua jogada. Diz, então, a Oliveira, que a moça não corresponde que este sente por ela. Ainda, conta-lhe que Cecília confessou estar apaixonada por Magalhães – dizendo-se vítima da situação. Diante de tão astuto e manipulador personagem, Oliveira lhe pede que fique com Cecília, afirmando que suportaria a perda de um amor, mas jamais a perda de um grande amigo como ele.

Vemos, no comportamento de Magalhães, o papel do jovem ambicioso que busca, com muita astúcia, se destacar e lograr de boa posição social.

(...) Os meios comuns para alcançar esse glorioso estado são a herança e o casamento com herdeiro ou herdeira rica. (...) Não é o trabalho o responsável por esse salto, o trabalho de todos os dias, suado e fatigante, com a poupança de real a real. A chave da existência dourada é a especulação afortunada, o faro astuto (...). (FAORO, 2001, p.28).

Magalhães, portanto, mostra-se um bom jogador e alcança seu objetivo, sem que para isso tivesse que travar algum tipo de guerra. Engendra sua armadilha e aproveita da fragilidade de Oliveira para conseguir realizar seus interesses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de Machado de Assis trazem em sua narrativa as marcas de uma sociedade com classes bem definidas, permeadas por um poder de influências que se esconde e toma as principais decisões políticas do país. Através das personagens podemos perceber traços de uma sociedade que, além das relações de riqueza que a classe social privilegiada possuía, as trocas de favores, denominadas como estamento, sendo relações políticas de poder e influência.

O conto “Luis Soares” nos traz uma série de vestígios sobre como era o comportamento social na época do Segundo Reinado. Questões como classe social e estamento, falência e suicídio, astúcia e casamento como meio de ascensão social, puderam ser percebidos através da trama desse conto machadiano.

Havia, por parte do personagem principal, a luta pela permanência numa classe social bem vista, o que vem a justificar suas atitudes astutas em

relação ao tio e à prima. Para ele, valia qualquer tentativa, já que a outra forma de resolver a situação era através do suicídio – prática comum aos homens que se viam diante da falência na época do Segundo Reinado.

Percebemos, através do personagem Luis Soares o desespero do homem pertencente a uma classe social de privilégios que se vê diante da falência. Primeiro faz o papel de bajulador do tio Major Vilela que, além de rico têm prestígio e poder. No entanto, quando percebe o casamento com a prima como meio de ascensão social busca agir astutamente visando obter dinheiro e prestígio. Mas, não têm sucesso em nenhuma das tentativas e permanece sem dinheiro e fracassado em suas artimanhas. Buscando solucionar sua condição, pondo um fim ao desespero que um homem sentia diante do fracasso social, dá-se um tiro numa tentativa bem-sucedida de suicídio.

No conto “Longe dos Olhos”, é percebida a questão dos casamentos arranjados. Assim, as famílias buscavam no casamento de seus filhos o prestígio e o interesse social, vendo essa situação como oportunidade de estreitar laços com famílias tão ou mais influentes.

“Almas Agradecidas” também é um conto marcado pelas relações de classes e estamentos, em que mais uma vez o jovem ambicioso que busca subir na hierarquia das classes sociais, enlaçando a todos em sua teia que busca o prestígio social. Nesse conto, ainda, está presente a figura do comendador e a de Oliveira evidenciando as relações de estamento vigentes na época, bem como o casamento novamente aparecendo como possibilidade de ascensão social.

Desta forma, destacamos nas personagens dos contos de Machado de Assis as marcas de uma sociedade brasileira dividida em duas camadas: as classes sociais e as relações de estamento, numa busca incessante pela ascensão social e pelo prestígio político, retratando de certa forma as relações sociais vividas no Brasil do Segundo Reinado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Emanuel. *História das Mulheres no Brasil*. PRIORE, Mary Del Priore (org); BASSANEZI, Carla (coord. Textos) 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997.

ASSIS, Machado de. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. II.

_____. Contos. São Paulo: Ed. Ática, 1979.

_____. Contos Fluminenses. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: O enigma do olhar*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. 4ª ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

_____. Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro. 5ª ed., vol I, Porto Alegre, Globo, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio do Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1999.

FREYRE, Gilberto. *Sobrados e Mocambos*. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

PEDRO, Antonio. *História da Civilização Ocidental: geral e Brasil, integrada*. São Paulo: FDT, 1997.

NOTA

¹ Sistema político, social e econômico que vigorou na Europa durante a Idade Média, caracterizado pelo parcelamento da soberania e da propriedade por um grande número de senhores (possuidores de feudos) e por um sistema de obrigações entre suserano e vassalo, que regulava a sociedade e grande parte da atividade econômica.

OS SINOS DA AGONIA: o confronto entre as versões das personagens

Viviane Bezerra

Izabel C. Gimenez – Orientadora - PIBIC

RESUMO: *Os Sinos da Agonia*, obra do escritor mineiro Autran Dourado, é uma narrativa que se pode ler como uma trágica história de amor, a qual é contada pelos três protagonistas: Januário, Malvina e Gaspar, a partir de suas próprias versões. Como nenhuma das três personagens conhece todos os detalhes da história, a narrativa é conduzida por um narrador, que emite considerações sobre os personagens e situações vividas e que evidencia encontros e desencontros no decorrer da história. Narrativa esta, formado por blocos ou jornadas, que contém, cada qual, a versão de um personagem permeada pela condução do narrador. Uma forma de composição estilisticamente interessante, desenvolvida pelo autor após muitas pesquisas e utilizadas em muitas de suas obras. O objetivo deste trabalho é apresentar brevemente um primeiro resultado de uma pesquisa inscrita no PIBIC, na qual procurar-se-á realizar um confronto entre as três versões e verificar se as personagens mantêm ou modificam seus pontos de vista no decorrer da narrativa, isto é, se as vozes de Januário, Malvina e Gaspar permanecem soando da mesma maneira do início ao fim do romance ou se elas modificam sua tonalidade conforme os fatos vão se desvelando. Verificar-se-á, também, como, esteticamente, essas vozes são arquitetadas no romance pelo autor mineiro em questão, e que efeito isso produz na obra em termos de composição narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Autran Dourado, Os sinos da agonia, ponto de vista narrativo.

Este texto é um primeiro *resultado* de um projeto denominado *Os Sinos da Agonia: o confronto entre as versões das personagens*, inscrito no Programa de Iniciação Científica da UNIOESTE – PIBIC, cujo objetivo é analisar a obra *Os Sinos da Agonia*, do referido autor. O que se observará, em primeiro plano, é a forma como cada personagem relata a sua versão da história, observando as ambigüidades, a limitação e a ocorrência de modificação do ponto de vista dos mesmos no decorrer da história.

Autran Dourado é um escritor mineiro e suas obras geralmente possuem uma Minas Gerais imaginária como cenário. O autor, nascido em Patos de Minas, publicou mais de vinte e três livros, dentre os quais se destacam *Os Sinos da Agonia*, *Ópera dos mortos*, *Uma vida em segredo e*

Uma poética do romance: matéria de carpintaria. Neste último livro o romancista faz uma análise das suas principais obras, aspecto pouco comum entre os escritores. Pouco conhecido no Brasil fora do eixo São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, Autran Dourado, autor moderno e contemporâneo, possui grande prestígio no exterior, principalmente na França.

Segundo Antonio Candido, Autran Dourado é dotado de uma “inteligência crítica aplicada à ficção, à qual confere um toque de refinamento na organização segura e na capacidade de ver o real através da deformação criadora” (CANDIDO, 1999, p. 92). Para Reinaldo Martiniano Marques, “na literatura brasileira moderna e contemporânea, a obra ficcional de Autran Dourado ocupa certamente um lugar de destaque, seja por sua extensão e variedade de espécies narrativas, incluindo-se romances, novelas e contos, seja pela qualidade inegável de seu fazer literário”. Marques considera o romance *Os Sinos da Agonia*, como um marco na carreira de Autran Dourado:

[...] na visão de conjunto da arquitetura narrativa, *Os Sinos da Agonia* há de ser um marco, ela (a obra) nos revela um autor inquieto, aberto para a pesquisa das formas e dos processos de expressão, a par do tom intimista e da análise psicológica que lhe são peculiares. Tudo isso alia-se a uma visão penetrante do teor dramático de que se reveste a condição humana mesmo nas condições mais prosaicas. (MARQUES, apud SOUZA, 1996, p. 110)

Em entrevista a revista *Entre Livros*, Autran Dourado diz que, “*Os Sinos da Agonia* é um *tour de force*, mas é um livro ambicioso. Usando uma terminologia musical, *Os Sinos da Agonia* seria uma sinfonia” (ARAÚJO, 2006, p. 23). Ao ser questionado, pela revista em questão, sobre a forma labiríntica presente em seus livros, Dourado afirma que seus livros são labirintos. “[...] porque eu sou um homem labiríntico” (ARAÚJO, 2006, p. 23).

Ao falar na Sorbonne, Universidade de Paris, Dourado destaca, com emoção, o fato de seu romance *Os Sinos da Agonia* ser adotado para os exames de *agrégation* das universidades francesas e define a obra da seguinte forma:

[...] não é um romance histórico (não há nele uma só data, um só personagem histórico, um só acontecimento verdadeiro: são reais porque fui eu que os inventei), mas um romance político, mítico e pós-moderno. Ele é político, pelo menos no sentido em que nós latino-americanos, tão sofridos por bárbaras e sofisticadas ditaduras, assim entendemos o que é o romance político. Quando não se pode escrever o que se pensa (nem todos temos a coragem de enfrentar o arbítrio, a censura, a tortura, o exílio e a

morte), nos períodos ditatoriais temos de ser barrocos e rebuscados, para que os sensores não nos entendam e sejamos sentidos e entendidos por aqueles pelos quais nos sentimos irmãos na angústia e no sofrimento. Cada um sente, sofre e fala à sua maneira; às vezes a fala é apenas um gemido rebuscado. (AUTRAN, 1992)

Sobre essa fala de Autran Dourado, há que se lembrar que o romance foi publicado, inicialmente, em 1974, em plena época da ditadura militar no Brasil. *Os Sinos da Agonia* ambienta-se em Vila Rica, nas Minas Gerais, no último quartel do século XVIII. Este foi um período bastante conturbado devido às tensões relativas à repressão provocada pelos reinóis e à contestação libertária, principalmente, por parte dos mazombos ilustrados. No que se refere à repressão provocada pelos reinóis, guardadas as devidas proporções, há uma aproximação entre os dois períodos, pois foram épocas difíceis, de cerceamento à liberdade no Brasil.

Nesse sentido, é peculiar a ação dos sinos, cujo toque permeiam toda a obra e, de alguma forma, expressam também os sentimentos dos protagonistas, visto que vivem tolhidos em sua liberdade, não física, mas interior, já que são oprimidos por um amor agônico, semelhante ao soar dos sinos, principalmente aquele que significava a agonia de um moribundo. Como se disse, o toque dos sinos ressoa durante toda a obra, pois, representando a cultura do século XVIII, o romance mostra a agonia das personagens, como aponta o título *Os Sinos da Agonia*. Desse modo, havia “sino para tudo, pra toda hora”, haja vista que os sinos serviam para comunicação com o povo, fiel ou pagão, em momentos religiosos ou não: “Sinos anunciando missa, sinos às almas. Sinos de festas, sinos a finados” (DOURADO, 1999, p.309).

O romance *Os Sinos da Agonia* é localizado no período colonial, no início da decadência do ciclo do ouro. Souza afirma que: “O retrato da sociedade patriarcal brasileira é construído com o objetivo de apontar a decadência e o fim de uma imagem das Minas, do brilho e do ouro que, na realidade, nunca existiram” (SOUZA, 1996, p.86). Essa decadência do ouro, originou alteração na política, ocasionando aflição na cidade e nos seus habitantes: “As Minas e o ouro, o sangue e a escravidão, os crimes e a cobiça, chamavam sobre si todas as culpas e punições” (DOURADO, 1999, p. 216).

O narrador participa ativamente da construção da narrativa em forma de labirinto. O fato de as três personagens desconhecerem vários detalhes da história forma o labirinto que o leitor percorre com o auxílio astuto do narrador. Uma narrativa que é construída à medida que é narrada, uma narração feita a partir da perspectiva de cada um das personagens, que proporciona três interpretações da mesma realidade, com aspectos distintos,

ambíguos e até mesmo contraditórios que se revelam no decorrer da história.

A narrativa gira em torno do trágico triângulo amoroso constituído por Malvina, Januário, seu amante, e Gaspar, seu enteado, e é uma obra composta a partir de blocos ou jornadas. Cada jornada contém a versão de um dos principais personagens: Januário, Malvina e Gaspar. Como nenhum desses protagonistas conhece todos os detalhes da história, a narrativa é conduzida por um narrador que evidencia encontros e desencontros ao longo da história e que emite considerações sobre os personagens e situações vividas.

Januário é o personagem que abre a narrativa e é o elemento fundamental para que se estabeleça o conflito. Malvina é bela, pobre e ambiciosa e, na decadente Minas do século XVIII, vê no casamento com João Diogo Galvão uma saída para os problemas financeiros que a família enfrenta. O pai de Malvina concede a mão de sua irmã a João Galvão, mas Malvina engana toda a família e seduz João Galvão, atingindo seu objetivo. No entanto, ela se apaixona por seu enteado Gaspar e arquiteta um plano para matar seu marido. Vale-se de todo seu poder de sedução e usa Januário para executar seu plano.

A primeira jornada denomina-se A FARSA, é narrada por Januário, que revela seu fascínio por Malvina; a forma como ela organiza e como o assassinato de João Galvão é consumado. Januário é mameluco e possui um escravo chamado Isidoro, com o qual sustenta uma relação de amizade. Isidoro protege e aconselha Januário acerca de sua paixão obcecada por Malvina. Ao ver Januário cercado, com a possibilidade de ser morto, em decorrência de suas atitudes, Isidoro o aconselha a fugir, mas Januário aceita sua própria morte, pois já está morto em efígie, ou seja, Januário aceita sua morte definitiva, já que ele está morto para o mundo.

A segunda jornada contém a versão de Malvina e chama-se FILHA DO SOL DA LUZ. Nela tomamos conhecimento de que Malvina é uma aristocrata decadente que atraiçoa a irmã - destinada a João Diogo, por ser a filha mais velha-, para casar-se com o potentado e realizar seus planos de riqueza. Toda a ardilosa trama de Malvina concentra-se nesta Jornada. Após unir-se com João Galvão, ganha uma escrava, Inácia, que conhece grande parte de suas tramóias e sofrimentos. Malvina se apaixona por Gaspar, seu enteado e vale-se de Januário para matar seu esposo, abrindo o caminho para que ela viva sua paixão por Gaspar. Ao ver que Gaspar não a corresponde amorosamente, Malvina escreve uma carta ao Capitão-General, acusando Gaspar pela morte de João Galvão. Malvina se destrói e em sua ira procura destruir Gaspar.

A terceira jornada, O DESTINO DO PASSADO, narra a versão de Gaspar, seus traumas em relação à morte da irmã e da mãe e, por isso, o complexo de Édipo. Além disso, relata a agonia do personagem por desejar Malvina e ao mesmo tempo fugir dela em respeito ao pai já morto.

E, por fim, a quarta jornada, intitulada A RODA DO TEMPO, aborda simultaneamente as versões finais dos personagens Malvina, Gaspar e Januário, ao som dos sinos, que marcam a agonia dos protagonistas. É o momento em que os destinos são finalmente decididos: Isidoro desiste de convencer Januário a fugir para o sertão e toma uma decisão importante em se tratando de um escravo, a de não mais falar a língua dos brancos, e sim o ioruba. Isso significa um pouco de liberdade, visto que não falar mais a língua dos brancos é negar aquilo que o branco significa: a escravidão; Januário entra na cidade sabendo que será morto, pois os soldados o aguardavam, o que é finalmente consumado. Na realidade, Januário já estava morto, visto que o fora em efígie, tanto é que dos soldados se ouve a seguinte afirmativa: “faz tempo que ele está morto. Mesmo antes da gente atirar” (DOURADO,1999, p 332); Malvina suicida-se, porém, antes disso deixa uma carta ao Capitão-General incriminando Gaspar pela morte de João Diogo Galvão. Com isso, ela sela o destino de Gaspar, já que provavelmente ele seria executado pela morte do pai. Quem conduz a última jornada, na verdade é o narrador, que, ao longo do romance, vai unindo as pontas dos relatos das personagens e faz a costura final. É um narrador onisciente, que sabe mais que os personagens e, por isso, é quem finaliza a Roda do Tempo.

Visto que esse é um primeiro resultado, de um projeto inscrito pro PIBIC, ele aborda timidamente a obra e o autor. A apresentação das versões das personagens, um dos objetivos do projeto, foi, aqui, realizada brevemente. Na seqüência do trabalho, evidentemente, o projeto será desenvolvido com o aprofundamento necessário. Deste modo, este trabalho se constituiu mais na apresentação do projeto e da obra do que em análise propriamente dita. Na continuidade procurar-se-á evidenciar como Autran Dourado vale-se de uma forma peculiar em seu romance *Os Sinos da Agonia*, arquitetando a obra em forma labiríntica a ser desvendada pelo leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Luciana. Entrevista: Autran Dourado. *Entrelivros*, n. 12, p. 23, abr. 2006.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**: resumo para principiantes. 3. ed. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 1999.

DOURADO, Autran. **Uma poética de romance**: matéria de carpintaria. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Os sinos da agonia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Os sinos da agonia, romance pós-moderno**: conferência pronunciada na Sorbonne em 17 de novembro de 1992. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/20/autran.php>>. Acesso em: 02 jun. 2008.

LEPECKI, Maria Lúcia. **Autran Dourado**: uma leitura mítica. São Paulo: Quíron, 1976.

SOUZA, Eneida Maria de. **Autran Dourado**. Belo Horizonte: Centro de Estudos Literários da UFMG, 1996.

ALIENISTA: literatura e quadrinhos

Wemerson Augusto da Silva Pinheiro

RESUMO: O estudo discutirá por meio de um enfoque sociointeracional a contribuição da sociedade no processo de produção da obra, O Alienista, de Machado de Assis e da graphic novel, - romance gráfico - O Alienista, de Machado de Assis por Fábio Moon & Gabriel Bá. O embasamento teórico central da pesquisa será permeado pela perspectiva crítica de Antônio Cândido, de que autor, público e obra são elementos inseparáveis das produções literárias. Embasado neste conceito, o trabalho apresentará as possíveis relações dialógicas destas narrativas com a sociedade, em que o sistema literário é solidário, recebe e fornece influências.

PALAVRAS-CHAVE: Alienista, Literatura, Quadrinhos

INTRODUÇÃO

Ao escrever apenas com palavras, o autor dirige a imaginação do leitor. Nas histórias em quadrinhos imagina-se pelo leitor. Uma vez desenhada, a imagem torna-se um enunciado preciso que permite pouca ou nenhuma interpretação adicional. Quando palavra e imagem se "misturam", as palavras formam um amálgama com a imagem e já não servem para descrever, mas para fornecer som, diálogo e textos de ligação. (Eisner, 1995, p. 122)

Literatura e quadrinhos são meios de expressão distintos conforme apresenta (Cirne, 2000, p.177) “são linguagens e discursos substancialmente diferentes, com propostas e objetivos criadores díspares”. Diante desta abertura, este estudo servirá deste e de outros autores para discutir as relações dialógicas da literatura e das histórias seqüenciais, da mesma forma pretende-se refletir a união das linguagens em um único meio de comunicação: graphic novel - romance gráfico.

No Brasil, a aparição da linguagem quadrinhográfica data do ano de 1869. De acordo com Cardoso (2005), o desenhista italiano,

naturalizado brasileiro, Ângelo Agostini foi o responsável pela primeira história em quadrinhos nacional - As aventuras de Nhô Quim e Zé Caipora - tendo sido publicada de 1869 a 1883.

Pelo olhar de Agostini nasceram as narrativas textuais e visuais com personagens permanentes e questionadores dos valores da monarquia da época. O traço do artista ítalo-brasileiro que é muito diferente do qual o público conhece hoje, foram publicadas originalmente nas revistas O Mosquito e Vida Fluminense.

Após este período embrionário da arte quadrinística em solos nacionais, pode-se classificar a linguagem em quatro momentos históricos, como aponta Cirne (1970), o primeiro de 1905 até os anos 30; o segundo, de 1933 até meados dos anos 60; um terceiro dos anos 60 até o início dos anos 80; e o quarto período a partir da segunda metade dos anos 80 até o presente instante.

Nestes 139 anos de existência da arte, muitos significados e missões cobriram a linguagem, que influenciou gerações, do mesmo modo que foi influenciada pelo contexto da sociedade. Segundo Candido “..os três momentos indissolivelmente ligados da produção, e se traduzem, no caso da comunicação artística, como autor, obra e público”. (2000, p. 22).

Para o autor, é impossível separar estes três elementos de uma análise literária. Seguindo conceito tríade de interação é necessário analisar as obras em seus diferentes contextos, levando em consideração o caráter dinâmico da linguagem.

O ponto central da discussão deste estudo é o diálogo de linguagens entre a obra de Machado de Assis, O Alienista, publicada pela primeira vez no ano de 1881, no periódico A Estação, do Rio de Janeiro - trabalho que ano seguinte, é incluído no volume Papéis Avulsos - com a novel graphic, publicada no ano de 2007, pelos irmãos desenhistas, Fábio Moon e Gabriel Bá, pela editora Agir, Rio de Janeiro.

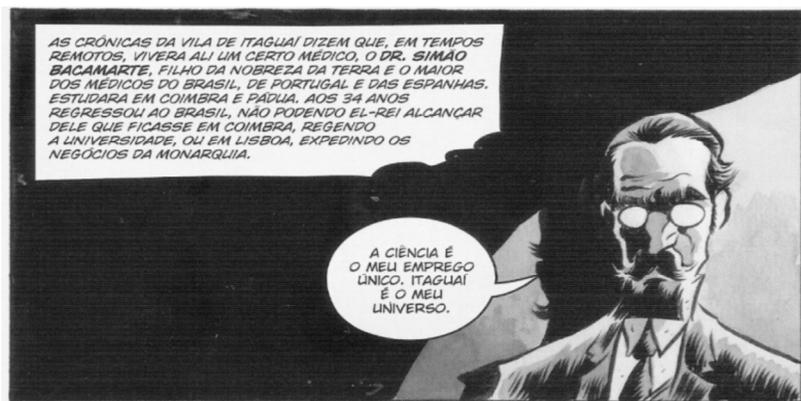
1 LITERATURA, GRAPHIC NOVEL E SOCIEDADE

Para iniciar a análise é interessante ambientar a pesquisa com um trecho da obra O Alienista, de Machado de Assis. O ponto selecionado é o capítulo 1, De como Itaguaí ganhou uma casa de Orates. Logo nas primeiras linhas do texto original é apresentado aos leitores o protagonista principal do conto, Simão Bacamarte.

“As crônicas da vila de Itaguaí dizem que em tempos remotos vivera ali um certo médico, o Dr. Simão Bacamarte, filho da nobreza da terra e o maior dos médicos do Brasil, de Portugal e das

Espanhas. Estudara em Coimbra e Pádua. Aos trinta e quatro anos regressou ao Brasil, não podendo el-rei alcançar dele que ficasse em Coimbra, regendo a universidade, ou em Lisboa, expedindo os negócios da monarquia”. (Assis, 1994, p.4).

A obra quadrinizada mesclou as narrações originais, com pinceladas de dramaticidade do traço, contrastes e cores. O argumento inicial da publicação também é o mesmo da obra original.



A partir deste recorte já pode ser possível situar o leitor entre o diálogo da transposição da obra literária para a linguagem dos quadrinhos. Percebe-se no trecho das duas mídias a irônia de Machado de Assis, principalmente dirigidas a ebulição dos estudos científicos da época. Ao longo da novela, o autor alfineta com seu humor refinado a tentativa da ciência explicar a sociedade. “— Meus senhores, a ciência é coisa séria, e merece ser tratada com seriedade. Não dou razão dos meus atos de alienista a ninguém, salvo aos mestres e a Deus”. (Assis, 1994, p. 23).

No romance o leitor debruça sobre o pensamento de Machado, e pode ter pensado em um médico e cenário totalmente diferente dos retratados pelos desenhistas Moon e Bá (2007). Estas indagações são uma das principais críticas feitas às adaptações. Muitos leitores esquecem que os desenhistas também são leitores do romancista brasileiro. E o traço mesclado com a narrativa é uma leitura de mundo dos quadrinistas.

Esta comparação equivocada talvez seja um dos grandes erros contemporâneos, quando tentasse equiparar obras quadrinizada com o romance. É impossível a novel graphic transmitir os mesmos detalhes dos personagens, enredo e cenário. É uma outra linguagem.

Conforme revela Cirne, “o texto quadrinhístico não é um texto literário, embora, claro, também não seja um texto cinematográfico, um texto musical, um texto plástico (apesar de toda a plasticidade gráfica de algumas estórias dos anos 80 e 90). Um texto quadrinhístico, afinal, só pode ser um texto quadrinhístico, com sua grafia própria, com seu ritmo próprio, com sua especificidade”. (2000, p.176)

A título de ilustração, Simão Bacamarte aparece nos quadrinhos em fundos amarelados, muitas vezes solitários e com ar de arrogância. Será que essa é a mesma leitura que leitores fizeram do livro? Provavelmente não.

A nublada cidade de Itaguaí é a mesma criada na imaginação do leitor? Dificilmente. Pode até ser semelhante, mas, jamais igual. Crispim Soares, o boticário bajulador era baixo e robusto? O Barbeiro “Canjica” que foi responsável pela à rebelião das canjicas contra o alienista, tinha bigodes fartos? Dona Evarista possuía olhar pensativo, ora assustado? Padre Lopes além de conivente com as relações estreitas da igreja e poder, era careca?

Essas são apenas algumas peculiaridades características da linguagem e postas a rigor pelos quadrinistas. Fato que pode ser um entrave para os leitores que esperam uma quadrinização fiel à obra. É possível? Não. Conforme defende Cândido de que o traço adquire sentido em função do outro e do contexto. “Esta organização é o elemento decisivo da verdade dos seres fictícios, o principio que lhes infunde vida, calor e os faz parecer mais coesos, mais apreensíveis e atuantes do que os próprios seres vivos” (Candido, 2005, p.80).

Para Cirne, os quadrinhos “movimentam-se e se agilizam com a nossa leitura. De certa maneira, uma leitura que, produtivamente, dramatiza o lugar significativo de sua própria semioticidade que se articula entre dito e o não-dito...”. (Cirne, 2000, p.175).

A linguagem quadrinhográfica como a literatura busca o deleite, prazer. Às vezes o ato criativo das obras são influenciados pela sociedade e o momento histórico vivenciado pelo artista. A imaginação a “fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc”. (Candido, 1972, p.804).

Esta realidade é a mesma que fornece inspirações para os artistas e podem ser os aspectos responsáveis pelas visões e comportamentos errôneos de leitura dos quadrinhos. Nos anos 80, existiam quadrinhos mais contestadores e inconformados. Onça Glorinha, personagem de Henfil, de acordo com Seixas propiciava contestação do absurdo da realidade. “Glorinha defini o julgamento de Tio Patinhas, símbolo das multinacionais dos quadrinhos, agente do imperialismo norte-americano, segundo a própria onça. (1996 p.104).

Com o tempo, a HQ deixou de ser apenas mecanismo de sátira e contestação, passou a figurar com uma ferramenta nos processos de aprendizado e campanhas ideológicas. Destaca Luyten (1989) que os quadrinhos podem tratar dos assuntos mais diversos, como matemática, comunicação e expressão, ciências físicas e biológicas, história, moral e civismo, religião e outros temas do interesse da escola.

Segundo a autora, “pensar e repensar criticamente as figuras, o que dizem e como dizem, pode-se tornar uma forma lúdica, agradável e comunicacional de se trabalhar com os quadrinhos no processo ensino-aprendizado”.

A idéia apresentada pela autora está sendo seguida à risca por muitas editoras. Apenas percebe-se neste movimento uma sede imensa de educadores empurrar a todo o custo exercícios de leitura aos aprendizes sem uma preparação adequada. Esquecem que as imagens, o não-dito e os cortes também devem ser lidos. O conceito parece ser fortalecido pelo famigerado discurso das editoras. As empresas divulgam que as publicações são acessíveis aos jovens, como se não precisasse mais ler os clássicos da literatura brasileira e mundial se for o caso.

Uma outra idéia sobre a discussão da relação de quadrinhos e leitura é a do pedagogo Azis Abrahão (Moya, 1977, p. 147), para ele, o veículo de comunicação pode somar a instrução formal. “.não só é capaz de atingir uma finalidade instrutiva (ensino direto ou central), pela apresentação dos mais diversos assuntos e noções. Mais do que isto, e principalmente, consegue preencher uma finalidade educativa (ensino concomitante), por um desenvolvimento, que produz, de ordem psico-pedagógica, isto é, dos processos mentais e do interesse pela leitura.

A seqüencialidade que exige participação e perspicácia do leitor, segundo (Moya, 1977, p. 150-151), “integra com as rápidas conotações do texto escrito, numa perfeita identificação e entrosamento das duas formas de linguagem: a palavra e o desenho. Exatamente como convém ao caráter sincrético e intuitivo do pensamento infantil”.

Além da empolgação das editoras, a associação de clássicos da literatura que são transpostos para a arte quadrinística em substituição ao romance é um fator grave. Neste ano de 2008, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) disponibilizou 10 títulos em quadrinhos para o ensino infantil e fundamental.

As publicações de acordo com o Ministério da Educação (MEC) são obras clássicas da literatura universal e outras produções artísticas adaptadas ao público da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

São elas, Na Prisão (Conrad); Níquel Náusea; Nem Tudo Que Balança Cai (Devir); O Nome do Jogo (Devir); Pau Pra Toda Obra (Devir); Asterix e Cleópatra (Record); Dom Quixote em Quadrinhos (Peirópolis); Santô e os Pais da Aviação (Companhia das Letras); Toda Mafalda (Martins Fontes); A Turma do Pererê - As Gentilezas (Salamandra).

Os leitores devem perceber que as publicações não é um livro ilustrado. É preciso ter em mente que as figuras juntamente com as palavras são recursos a mais para a multiplicidade de interpretações. Nesta confluência de linguagens é possível desvendar nas narrativas os tons descritivos, expressivos, estéticos, simbólicos, metalingüístico e lúdico. Estes detalhes estão presentes na literatura e nos quadrinhos.

Para Eisner, “pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem-palavra e da tradicional decodificação de texto. A história em quadrinhos pode ser chamada leitura num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo”. (1989. p.7).

Segundo o teórico, os quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavras e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais. “As regências da arte (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e as regências da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) superpõem-se mutuamente. A leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual”. (1989. p.8)

Sobre o traço e a palavra Eisner enfatiza que alguns procedimentos que são obrigatórios para a compreensão do conteúdo. “As imagens sem palavras, embora aparentemente representem uma forma mais primitiva de narrativa gráfica, na verdade exigem certo refinamento por parte do leitor (ou espectador). A experiência comum e um histórico de observação são necessário para interpretar os sentimentos mais profundos do autor”.(1989, p.24)

2 GÊNEROS DISCURSIVOS: O Alienista e adaptação quadrinizada

Cada grupo ou segmento da sociedade em determinadas épocas escolhem seus enunciados. Bakhtin define estes enunciados como os gêneros do discurso. Para ele, contribuem para a formação destes gêneros, o conteúdo temático, o estilo e a composição do enunciado. Assim, o conto *O Alienista* de Machado de Assis e a graphic novel *O Alienista*, dos desenhistas, Fábio Moon e Gabriel Bá são dois gêneros discursivos diferentes.

Os gêneros do discurso são classificados em primário (simples) e secundário (complexo). Em gêneros secundários temos, a escrita artística, o romance, os quadrinhos, entre outras expressões culturais consideradas mais complexas e evoluídas.

Já o gênero primário contempla, por exemplo, a conversa cotidiana ou a roda de bate papo. Este discurso primário pode absorver diálogos dos gêneros secundários, do mesmo modo, que pode servir. Há entre os dois gêneros discursivos uma troca dialógica constante.

Para Mikhail Bakhtin “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. (Bakhtin, 1992, p.279).

Uma concepção clara da natureza do enunciado como um todo e dos diferentes tipos de enunciados é indispensável para os estudos no campo da linguagem. O autor alerta que ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração. Além disso, desvirtua a historicidade da pesquisa e amortece o vínculo existente entre a língua e a vida.

Levantar o contexto do ato criativo é fundamental para a compreensão da construção composicional. Seria como analisar os quadrinhos na época da ditadura militar. A vida desta comunicação verbal/icônica foi “a censura à produção cultural brasileira, seja de massa ou de elite, foi o elemento mais característico dos anos 70. A implantação de um sistema censor controlado pelo Estado refletia a situação política instaurada no país a partir do golpe militar ocorrido em 31 de março de 1964” (Seixas, 1996, p.8)

Assim sendo, os artistas do período “procuravam uma temática que questionasse a situação nacional e que retratasse as necessidades do povo brasileiro, tiveram seu trabalho entravado: qualquer palavra, desenho, som que pudesse conter alguma referência às contradições sociais do país não sairia dos arquivos da Censura Federal. (Seixas, 1996, p.26)

Nestas circunstâncias o gênero secundário dos quadrinhos tomou de empréstimo os gêneros primários, que eram os anseios da sociedade. Guardadas as proporções seria semelhante ao enredo criado por Machado de Assis que despiu as faces da ciência e sua tentativa autoritária, na época.

Nos diversos momentos de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso, e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários

(os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc).

O debate em torno da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso também é importante para superar noções simplificadas acerca da vida da comunicação verbal. Segundo Bakhtin, o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real da comunicação verbal também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua como sistema de palavras e orações.

Com estas colocações pode ser possível esclarecer alguns detalhes que transforma os anseios coletivos em manifestações artísticas. O estilo, como ele muda com o tempo. Da contestação os quadrinhos entraram na onda comercial, cujo objetivo foi o lucro. Atualmente, conforme revela Seixas, a “aldeia global da comunicação impõe a unilateralidade da informação: a classe dominante determina o seu saber como a única verdade a ser divulgada”. (1996, p.24).

Em busca de novos horizontes e arranjos narrativos, as histórias em quadrinhos foram beber na fonte da literatura. Percebe-se uma tentativa de tornar a mídia mais engajada e compromissada com o social. Alguns obstáculos para estes trabalhos, de acordo com Vergueiro (1985) são os resquícios na sociedade do pensamento do psiquiatra Frederic Wertham, publicado 1954, com o título *The Seduction of the Innocent*. A pesquisa do médico apontava que a mídia infantil era prejudicial às crianças.

De lá para cá, a arte já experimentou casamentos com o cinema, literatura, televisão, novela, teatro, música, campanhas publicitárias, mensagens culturais e educativas. Segundo Antônio Cândido “a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, enfrentando aos seus fins, enfrentando ainda assim os mais curiosos paradoxos...” (1972, p. 804).

Sobre esta riqueza de linguagens e laços de discursos, afirma Bakhtin (1992), pode-se entender que as palavras não são de ninguém e não comportam um juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor que podem mesmo ser totalmente diferente, até mesmo contrários.

O locutor não é um Adão Bíblico, por isso o objeto de seu discurso se torna inevitavelmente o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc.

Para compreender o funcionamento destes complexos mecanismos de linguagem será preciso englobar todos os aspectos do estilo e obrigatoriamente analisar o todo do enunciado e, conforme Bakhtin “analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um elo inalienável”. (1992, p. 326)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou discutir a dinâmica do processo discursivo do diálogo presente na transmutação de linguagens do conto clássico da literatura brasileira para a novel graphic.

Os embasamentos teóricos em torno das relações discursivas e contexto das obras foram travados pelo olhar crítico de Bakhtin (1992) e Cândido (1972, 2000), que interpretam de forma semelhante à construção e troca discursiva dos sujeitos na sociedade.

A discussão da linguagem dos quadrinhos foi centralizada nos estudos de Cirne (1970, 2000), Moya (1970), Seixas (1996), Eisner (1989), Vergueiro (1985), Luyten (1985), Santos (1995), Cardoso (2005).

Outra preocupação da análise foi tentar elucidar que as adaptações são leituras dos artistas dos quadrinhos e não uma cópia dos originais. Até mesmo por que se tivessem esses objetivos, seria em vão, redundante. O desafio da arte está em estabelecer a harmonia entre a seqüência de imagem e texto.

Conforme Santos, “o estudo dos romances gráficos possibilita ainda novas pesquisas e interpretações. O efeito das inovações introduzidas pelas Graphic Novels pode ser notado nas HQs tradicionais” (1995, p.58). Diante deste convite do autor, esta análise poderá em breve traçar novos desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. **O alienista**. São Paulo: FTD, 1994. (Grandes leituras)
- Bakhtin, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992
- CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. *Ciência e Cultura*. São Paulo, 24: 803-809, setembro de 1972
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Nacional, 1985
- CARDOSO, Athos Eichler. *Nhô-Quim e Zé Caipora*. In: AGOSTINI, Angelo. *As aventuras Nhô-Quim e Zé Caipora: os primeiros quadrinhos brasileiros 1869-1883*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2005. p. 19-32.
- CIRNE, Moacy. **A hora e vez de Maurício de Souza**. In: *Revista de Cultura Vozes*. Ano 64, número 10, Editora Vozes, 1970.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

LUYTEN, Sonia A. **O que é história em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOYA, Álvaro de. **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1970

_____. **Quadrinhos e literatura: um olhar marcado pela poesia**. In: CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. **O Alienista. Machado de Assis: adaptação**. Rio de Janeiro: Agir, 2007

SANTOS, Roberto Elísio dos. *O Caos dos quadrinhos modernos*. Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 53 a 58, jan/abril.1995

SEIXAS, Rozeny Silva. *Morte e vida Zeferino: Henfil & humor na revista Fradim*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Histórias em Quadrinhos: seu papel na indústria de comunicação de massa**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo - São Paulo, 1985.

Impressão e acabamento:



EDITORA COLUNA DO SABER
editora@colunadosaber.com.br
www.colunadosaber.com.br